

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação

Alessandra Cristina Pacheco

**FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DA ESCOLA ESTADUAL MATTA
MACHADO NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(IDEB)**

Diamantina
2017

ALESSANDRA CRISTINA PACHECO

**FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DA ESCOLA ESTADUAL MATTA
MACHADO NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(IDEB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Assis Ferreira

**Diamantina
2017**

Ficha catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Rodrigo Martins Cruz / CRB6-2886

P116 Pacheco, Alessandra Cristina.
2017 Fatores associados ao desempenho da Escola Estadual Matta Machado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) / Alessandra Cristina Pacheco. – Diamantina, 2017.
148 p.

Orientador: Prof^a Dr^a Adriana Assis Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

1. Avaliação. 2. IDEB. 3. Indicadores de qualidade. I. Ferreira, Adriana Assis. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

CDD 372.1

Elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALESSANDRA CRISTINA PACHECO

**FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DA ESCOLA ESTADUAL MATTA
MACHADO NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(IDEB)**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
- *STRICTO SENSU*, Nível
MESTRADO, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de MAGISTER SCIENTIAE EM
EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana
Assis Ferreira

Data da aprovação: 01/11/2017

Prof. Dr. Geovane da Conceição Máximo – UFVJM

Prof.^a Dra. Mara Lucia Ramalho – UFVJM

Prof.^a Dra. Adriana Assis Ferreira – UFVJM

DIAMANTINA - MG

2017

Dedico este trabalho ao meu filho Lucas, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Considero esta página muito especial neste trabalho, momento em que agradeço:

A Deus, pelo dom da vida, por me dar asas para voar, por revigorar as minhas forças nos momentos de fraqueza.

Ao meu filho Lucas, que mesmo tão pequeno compreendeu o quanto este trabalho era importante.

Aos meus familiares, especialmente, à minha mãe Glorinha, às minhas irmãs Adélia, Adilceia e Adinete, aos meus irmãos Felipe, Junior e Tadeu, pessoas amadas que sempre me apoiaram.

Ao meu irmão Geovane (*in memoriam*), que se faz presente através do amor e da saudade.

Ao meu esposo Robson, pela paciência e compreensão, pelo amor, apoio e incentivo.

Às minhas afilhadas e aos meus sobrinhos por tornarem os meus dias mais alegres.

À minha orientadora, Professora Adriana Assis Ferreira, pela paciência, carinho e dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela convivência e aprendizado.

À professora Stella Maris Lemos Nunes, por direcionar o meu “Olhar sobre o IDEB”.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Professores Mara Lúcia Ramalho e Geovane da Conceição Máximo, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do mestrado turma “B”, pelo apoio, companheirismo e incentivo.

Aos amigos e colegas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em especial à Lílian, Emilene, Luciana, Nelma e Mateus pelo apoio incondicional, sobretudo na reta final de conclusão do trabalho, em que a ausência se fez necessária e consentida.

À Equipe da Escola Estadual Matta Machado, que se mostrou sempre disponível a prestar as informações solicitadas.

A todos vocês, meu muito obrigada!

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 2007, p.85).

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar as possíveis ações implementadas pela Escola Estadual Matta Machado que contribuem para o desempenho dessa escola no IDEB, bem como identificar, de maneira geral, se e como são utilizados os resultados expressos pelo IDEB, e quais as possíveis ações utilizadas pela Escola diante desses dados. Na perspectiva de responder aos objetivos deste estudo, foi adotada uma metodologia de abordagem qualitativa, os dados foram produzidos através de análise documental, observações não participantes e entrevistas semiestruturadas. Para analisar os documentos selecionados da escola pesquisada foi utilizada a análise de conteúdo, e para a análise dos dados empíricos foram elaboradas categorias de análise. Os resultados encontrados, confirmando as evidências de outras pesquisas, apontam que os fatores associados ao desempenho da escola no IDEB são: dedicação e compromisso dos profissionais com o processo de ensino e aprendizagem; participação e acompanhamento dos pais; gestão democrática; trabalho em equipe; ambiente escolar respeitoso e harmônico; foco na avaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem; foco nas atividades de leitura e escrita; intervenção contínua e paralela. Entretanto, os indicadores de qualidade da escola investigada fazem parte de um contexto. Assim, não devem ser tratados isoladamente. Cada escola possui suas especificidades, motivo pelo qual seus indicadores não devem ser entendidos como 'fórmula de qualidade'.

Palavras-Chave: Avaliação. IDEB. Indicadores de qualidade.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate the possible actions implemented by Matta Machado State School that contribute to the performance of the school in IDEB, as well as to identify, in general, if and how the results expressed by the IDEB are used, and what possible actions used by the school. In order to respond to the objectives of this study, a qualitative approach was adopted, the data were produced through documentary analysis, non-participant observations and semi-structured interviews. In order to analyze the selected documents of the researched school, the content analysis was used, and for the analysis of the empirical data, categories of analysis were elaborated. The results found, confirming the evidences of other researches, indicate that the factors associated with the performance of the school in the IDEB are: dedication and commitment of the professionals with the teaching and learning process; parental involvement and monitoring; democratic management; team work; respectful and harmonious school environment; focus on evaluation as a regulator of the teaching and learning process; focus on reading and writing activities; continuous and parallel intervention. However, the quality indicators of the investigated school are part of a context, so they should not be treated in isolation. Each school has its specificities, which is why it's indicators should not be understood as a 'quality formula'.

Key words: Evaluation. IDEB. Quality indicators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Avaliações externas no Sistema de Avaliações da Educação Básica do Brasil.....	40
Figura 2 - Distribuição dos alunos da E.E.M.M. por bairros de Diamantina (MG).....	67
Figura 3 - Proposta metodológica da Escola Estadual Matta Machado, 2017.	99
Figura 4 - Controle dos resultados da Avaliação Diagnóstica da disciplina de Língua Portuguesa, aplicada em fevereiro de 2017, para os alunos do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG).	104
Figura 5 - Controle dos resultados da Avaliação Diagnóstica da disciplina de Matemática, aplicada em fevereiro de 2017, para os alunos do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG).....	105
Figura 6 - Resultados das avaliações bimestrais do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG).	108
Gráfico 1 - Evolução dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil, do estado de MG e da cidade de Diamantina, no período de 2005 a 2015	76
Gráfico 2 - Evolução dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da cidade Diamantina e da Escola Estadual Matta Machado, no período de 2005 a 2015	76
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), 2015	83
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência da Prova Brasil em Matemática Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), 2015.....	84
Quadro 1 - Infraestrutura da E.E.M.M, Diamantina (MG).....	60
Quadro 2 - Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), da Escola Estadual Matta Machado, 2017.	88
Quadro 3 - Reuniões e Estudos da Escola Estadual Matta Machado, 2017.	89
Quadro 4 - Organização curricular da Escola Estadual Matta Machado em 2017.....	89
Quadro 5 - Acompanhamento da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017.	91
Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017.	91
Quadro 7 - Análise dos resultados das avaliações internas e externas da Escola Estadual Matta Machado, 2017.	93

Quadro 8 - Integração Escola, Família e Comunidade proposta pela Escola Estadual Matta Machado, 2017.	95
Quadro 9 - Publicidade dos atos realizada pela Escola Estadual Matta Machado, 2017.	96
Quadro 10 - Possíveis fatores, evidenciados que podem colaborar para desempenho da Escola Estadual Matta Machado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	119
Quadro 11 - Sugestão de Atividade para o Projeto Interdisciplinar de Matemática: “Construindo Números e Vivenciando Realidades” da Escola Estadual Matta Machado.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Limites utilizados na padronização das proficiências utilizados para cálculo do Índice de DEB.	47
Tabela 2 - Distribuição dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do nível Fundamental I (4ª Série / 5º ano), obtidos pelas Escolas de Diamantina – MG, entre 2005 e 2015.	74
Tabela 3 - Distribuição da taxa de aprovação e notas de desempenho dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do nível Fundamental I (4ª Série / 5º ano), obtidos pelas Escolas de Diamantina – MG, entre 2005 e 2015.	75
Tabela 4 - IDEB alcançado pelas esferas: Brasil, Minas Gerais, Diamantina e E.E.M.M. no período de 2005 a 2015 e Metas Projetadas para estas mesmas esferas no período de 2007 a 2021.	77
Tabela 5 - Taxa de Desempenho, Taxa de Aprovação e o IDEB da E.E.M.M. observados no período de 2005 a 2015.	78
Tabela 6 - Distribuição dos níveis de proficiência, com a referida pontuação de cada nível de acordo com a Escala SAEB das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	79
Tabela 7 - Resultados da Prova Brasil da E.E.M.M. das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no período de 2007 a 2015.	80
Tabela 8 - Classificação das Proficiências em: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, de acordo com a distribuição de pontos obtidos na Prova Brasil nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática.	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APD - Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC - Currículo Básico Comum
CEE - Conselho Estadual de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
E.E.M.M - Escola Estadual Matta Machado
E.E.P.I.M - Escola Estadual Professora Isabel Motta
E.E.P.J.K - Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek
EFI - Ensino Fundamental I
GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFM - Lei do Ensino Fundamental e Médio
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE - Prêmio de Gestão Escolar
PIP - Plano de Intervenção Pedagógico
PISA - Programa de Avaliação de Estudantes
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria do Estado da Educação

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Básica

SPPO - Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento

SRE - Secretaria Regional de Educação

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 A AVALIAÇÃO.....	25
2.1 Avaliação interna.....	25
<i>2.1.1 Avaliação diagnóstica.....</i>	<i>26</i>
<i>2.1.2 Avaliação formativa (regulação).....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.3 Avaliação somativa</i>	<i>28</i>
2.2 Sistema de avaliações externas: Finlândia, Estados Unidos da América e Portugal	28
<i>2.2.1 Finlândia.....</i>	<i>30</i>
<i>2.2.2 Estados Unidos da América</i>	<i>32</i>
<i>2.2.3 Portugal.....</i>	<i>34</i>
2.3 Avaliações externas no Brasil	36
<i>2.3.1 As gerações de avaliações externas no Brasil</i>	<i>38</i>
<i>2.3.2 O SAEB/Prova Brasil</i>	<i>39</i>
3 UM OLHAR SOBRE O IDEB	43
3.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	43
<i>3.1.1 Detalhando o cálculo do IDEB.....</i>	<i>46</i>
<i>3.1.2 Entendendo os indicadores de desempenho e rendimento.....</i>	<i>47</i>
<i>3.1.3 As metas educacionais.....</i>	<i>48</i>
3.2 Possibilidades e desafios do IDEB.....	49
4 METODOLOGIA.....	53
4.1 Primeiro momento: análise documental.....	54
4.2 Segundo momento: observação não participante	55
4.3 Terceiro momento: entrevista semiestruturadas.....	56
4.5 Análise e interpretação dos dados.....	57
5 A ESCOLA ESTADUAL MATTA MACHADO: CONHECENDO O CONTEXTO ..	59
5.1 Espaço físico e recursos materiais.....	59
5.2 Recursos humanos	61
<i>5.2.1 Realização profissional.....</i>	<i>62</i>
<i>5.2.2 A escolha da profissão</i>	<i>62</i>
<i>5.2.3 Tempo de experiência profissional</i>	<i>63</i>

5.2.4 Formação inicial e continuada	64
5.3 Público atendido	65
5.4 Gestão da escola E.E.M.M.	68
5.5 Participação da família	70
 6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB DA E.E.M.M.	 73
6.1 Resultado do IDEB nas escolas de Diamantina	73
6.2 Evolução dos resultados do IDEB	75
6.2.2 Discussão da evolução e decomposição do IDEB da E.E.M.M.....	78
 7 ANÁLISE DOCUMENTAL	 87
8 FATORES DE DESEMPENHO EVIDENCIADOS NA E.E.M.M.	99
8.1 A proposta metodológica da E.E.M.M.	99
8.1.1 Avaliação diagnóstica.....	102
8.1.2 Avaliação formativa.....	106
8.2. O uso dos resultados das avaliações externas	109
8.3 Intervenções paralelas (extraclasse).....	114
8.4. Projetos de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvidos na E.E.M.M.....	119
8.4.1 Projetos de Leitura.....	119
8.4.2 Projeto de Matemática.....	121
 9 CONSIDERAÇÕES	 125
REFERÊNCIAS	129
 ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA: SUPERVISOR.....	 138
ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA: PROFESSOR	139
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	140
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	140
ANEXO 5 - CARTA DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE.....	142
ANEXO 6 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO - ANEB/PROVA BRASIL 2013.....	143
ANEXO 7 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA– 5º ANO - ANEB/PROVA BRASIL 2013.....	145

1 INTRODUÇÃO

A partir da experiência como professora de Matemática em várias instituições de ensino de algumas cidades da rede estadual de Minas Gerais, entre o período de 2006 a 2012, tive acesso às reflexões ocorridas nas escolas públicas por ocasião da divulgação, realizada pela Secretaria do Estado da Educação (SEE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das instituições.

Após a divulgação das notas obtidas pelas escolas municipais e estaduais de Ensino Fundamental, eram feitos comentários sobre as escolas que obtinham maior nota no IDEB. Afinal, qual seria o ‘segredo’ para o bom desempenho?

Sempre tive curiosidade em acompanhar as notas das escolas, em especial da cidade de Diamantina (MG); onde nasci e atualmente resido. A disparidade de desempenho entre as escolas me instigava: quais fatores contribuem para que as escolas atinjam bons índices? E quais medidas foram tomadas por essas escolas para manter esses índices?

A hipótese deste trabalho é que a análise dos resultados das avaliações externas pode levar os profissionais da escola a repensarem suas práticas com o objetivo de melhorar seu desempenho. Mas, afinal, quais ações implementadas na escola resultam em índices do IDEB cada vez melhores? Para compreender tal contexto busquei investigar a forma como as notas do IDEB são obtidas.

O IDEB, instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é calculado ao fim de cada ciclo de ensino – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio – com base em dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados de Português e Matemática aplicados pelo Instituto. Os índices de aprovação são obtidos com base no Censo Escolar. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB – no caso dos IDEBs dos estados e nacional).

Considerando essa perspectiva, realizei o levantamento do IDEB das escolas municipais e estaduais da cidade de Diamantina (MG), buscando delinear um contexto para realizar a presente investigação.

Com base no referido levantamento, a Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.) foi escolhida como contexto desta investigação. Tal escolha se justifica devido ao fato de a E.E.M.M. ter apresentado o maior crescimento nas notas do IDEB obtidas desde 2009 (6.1), além de ter alcançado na última avaliação, ocorrida em 2015, o maior IDEB (7.3)

se comparada às demais escolas da cidade de Diamantina (MG). Vale ressaltar que tal índice é conceituado como elevado quando comparado aos índices do município e do estado onde se situa. Isso porque, considerando a rede pública de ensino, a média do IDEB do Estado de Minas Gerais é 6.3, e do município de Diamantina é 5.5, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP.

Tendo escolhido o contexto, o presente estudo norteou-se pela seguinte questão:

Quais práticas adotadas pelos docentes e demais profissionais da Escola Estadual Matta Machado têm potencial para contribuir com o desempenho da referida escola no IDEB?

O objetivo geral deste trabalho é investigar as possíveis ações implementadas pela Escola Estadual Matta Machado que contribuem para o desempenho dessa escola no IDEB.

Como objetivos específicos, recortei: a) caracterizar o contexto sociocultural em que a Escola Estadual Matta Machado está inserida; b) identificar, de maneira geral, se e como são utilizados os resultados expressos pelo IDEB e quais as possíveis ações utilizadas pela Escola Estadual Matta Machado diante desses dados.

Esta investigação, embora exploratória, justifica-se pela importância atribuída ao IDEB – um dos principais indicadores educacionais brasileiros. Ainda que apresente limitações, tal importância deve-se ao fato de o IDEB constituir-se em um ponto de apoio para assinalar necessidades e auxiliar as redes de ensino no desenvolvimento e na busca pela qualidade na educação, sendo relevante também para o direcionamento de políticas públicas.

Acredito que esta investigação seja fundamental na compreensão da ressonância de indicadores educacionais nas escolas, podendo também levar os profissionais da escola a refletirem acerca de sua atuação no contexto educacional (autoavaliação).

Isso, porque, as avaliações externas constituem-se de um conjunto de indicadores que possibilitam a gestores e professores o entendimento sobre a realidade da educação em sua escola (SOLIGO, 2010). Sendo assim, justifica-se que as avaliações externas estejam “na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos” (WIEBUSCH, 2012, p. 3).

A análise dos resultados pelos gestores e professores, permite identificar possíveis deficiências, bem como os pontos positivos no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na elaboração do planejamento e no (re)direcionamento de estratégias metodológicas a serem utilizadas no cotidiano escolar em prol da aprendizagem dos alunos.

É importante destacar, no entanto, que os sistemas educacionais devem ter o cuidado de trabalhar para melhorar a qualidade e não para mudar a forma de trabalho em função de melhorar os resultados (IAIES, 2003). Isso acontece, por exemplo, quando a escola considera o conteúdo da avaliação como currículo oficial ou realiza um treinamento dos estudantes para a realização das avaliações.

Para responder aos objetivos deste estudo, adoto nesta investigação uma metodologia qualitativa. Como instrumento de produção de dados, utilizo a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada.

O presente estudo está organizado em nove capítulos seguidos pelas referências e anexos.

No segundo capítulo, realizo uma discussão sobre avaliação interna e externa, abordando os tipos de avaliação interna e suas finalidades. Quanto às avaliações externas, devido ao contexto desta investigação, me restrinjo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, dentre as avaliações do SAEB, à Prova Brasil. Para contextualizar o sistema brasileiro de avaliações externas, apresento um pequeno histórico do sistema educacional da Finlândia, Estados Unidos e Portugal.

O terceiro capítulo é dedicado ao IDEB, para um melhor entendimento deste índice dentro do sistema educacional no Brasil. Aponto algumas possibilidades e limitações deste índice, que tem se mostrado como ‘termômetro’ da qualidade do sistema da Educação Básica.

No quarto capítulo, abordo a trajetória metodológica e os instrumentos de produção e análise dos dados utilizados nesta investigação.

No quinto capítulo, caracterizo a E.E.M.M., delineando seus recursos materiais e humanos, público que atende, gestão, participação da família na escola e o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

No sexto capítulo, apresento os resultados da E.E.M.M. no IDEB, a evolução deste índice e a decomposição do mesmo considerando a referida escola.

No sétimo capítulo, realizo uma análise documental tendo como base a resolução 2197/2012 e os documentos norteadores da escola: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP).

No oitavo capítulo, apresento os fatores que, infiro, estão associados ao desempenho da E.E.M.M. no IDEB, com base da análise dos dados produzidos.

No nono capítulo, apresento as considerações, realizo uma síntese da trajetória deste estudo, respondo à questão de pesquisa bem como destaco as limitações e indico sugestões de pesquisas futuras.

2 A AVALIAÇÃO

Nossa vida é pautada pela avaliação. Avaliamos a todo o momento como e onde estamos, para onde ir e como chegar, usando a avaliação para nos nortear na tomada de decisões. “A avaliação é uma atividade cotidiana e inevitável, seja de modo consciente ou inconsciente, uma necessidade para viver em sociedade, para o desempenho pessoal ou profissional” (PACCOLA, 2015, p. 176).

Na esfera educacional, a avaliação ocorre em duas modalidades: uma avaliação interna, que é a avaliação da aprendizagem feita pelo professor como diagnóstico do seu fazer pedagógico, e uma avaliação externa, que é a avaliação do desempenho escolar, em larga escala, sistematizada, feita por um agente externo à escola, geralmente, órgãos governamentais. É necessário que ambas estejam na pauta de discussões das escolas, para que o objetivo dessas avaliações seja alcançado, qual seja a obtenção de resultados satisfatórios visando à otimização do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Avaliação interna

A avaliação interna, geralmente, é aquela elaborada pelo professor regente de turma e/ou disciplina, com questões que permitem identificar, por meio das resoluções dos alunos, habilidades e competências por eles já adquiridas ou a adquirir, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos mesmos.

Luckesi (2009) defende que a avaliação “deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI 2009, p. 81). O autor aponta para a necessidade de a avaliação ser considerada como meio diagnóstico que orienta a tomada de decisões e contribui para o avanço do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Demo (2010), a avaliação tem duas atribuições: a primeira é o diagnóstico e a segunda o prognóstico. O diagnóstico acontece no momento em que se tem a possibilidade de radiografar a realidade de maneira mais exata, acompanhando o aluno de perto, respeitando suas potencialidades e limites. O prognóstico é a ação, de acordo com o que o diagnóstico indicar, é dever ético do profissional garantir a aprendizagem do aluno. Para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, é preciso fazer um bom diagnóstico identificar os problemas e buscar as possíveis soluções.

Hoffmann (2011, p. 29) afirma que “a finalidade primeira da avaliação é sempre de promover a melhoria da realidade educacional e não de descrevê-la ou classificá-la”, ou seja, “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

Neste trabalho, assumo a avaliação como ferramenta essencial, tanto para a elaboração do planejamento, quanto para o (re)direcionamento das estratégias metodológicas a serem utilizadas no cotidiano escolar, em prol da aprendizagem dos alunos, contribuindo, ademais, para a mediação do diálogo e interação entre os envolvidos, sendo eles os gestores, professores e alunos.

Nas seções seguintes, caracterizo os tipos de avaliação interna (diagnóstica, somativa e formativa), utilizando como referência o caderno Tipos de Avaliação Educacional, disponível no portal da Educação, e as definições constantes do site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Utilizo, ademais, as discussões propostas pelos teóricos da área de avaliação – Perrenoud (1999), Hadji (2001), Luckesi e Fernandes (2009), Demo (2010) e Camargo (2010).

2.1.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada comumente no início de um processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de conhecer as aptidões e competências dos alunos, com vistas a escolher o método mais adequado para a aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos (CAMARGO, 2010, p. 14).

Entretanto, a avaliação diagnóstica pode ser realizada em outros momentos, com o objetivo de identificar os conhecimentos adquiridos sobre determinado conteúdo, antes de o professor dar sequência a ele. Nessa perspectiva, a função diagnóstica da avaliação contribui para que o professor reelabore sua ação educativa, quando necessário (LUCKESI, 2009).

Uma das principais características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, que permite conhecer as dificuldades dos alunos no início de um processo de ensino e aprendizagem, e ainda, as possíveis causas destes obstáculos no processo educativo

dos alunos. Os resultados desta avaliação possibilitam que as redes de ensino e as unidades escolares planejem intervenções (UFJF, [s.d.]).

2.1.2 Avaliação formativa (regulação)

A avaliação formativa é conhecida como avaliação regulativa, pois tem o foco no processo de ensino e aprendizagem e ocorre durante esse processo, sendo de natureza essencialmente pedagógica. Esse tipo de avaliação assemelha-se à avaliação diagnóstica, uma vez que as informações obtidas sobre o progresso dos alunos (etapas vencidas e dificuldades encontradas) contribuem para nortear trabalho docente, possibilitando o ajuste das práticas conforme a necessidade dos alunos.

A avaliação formativa está bastante relacionada à avaliação diagnóstica, pois propõe o uso do feedback que o diagnóstico pode dar, mas ao mesmo tempo contempla o uso de recursos para que os déficits identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetivada. Não se trata de aumentar a nota dos educandos, mas de ampliar sua aprendizagem. É, de fato, o tipo de avaliação que visa transformar a prática pedagógica. (PORTAL EDUCAÇÃO, [s.d.]).

Perrenoud considera que a avaliação formativa “dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Toda avaliação, não somente a avaliação formativa, deveria ter em sua dimensão pedagógica um contexto prognóstico, na perspectiva de guiar o planejamento, adequando o conteúdo e as maneiras de ensino às peculiaridades dos alunos evidenciadas pela avaliação.

De fato, segundo Hadji (2001), a avaliação formativa está situada no centro do processo de formação e sua principal função é de proporcionar uma regulação do processo de ensino e aprendizagem.

A importância dos resultados da avaliação formativa é ressaltada pelo CAED/UFJF:

Os resultados da avaliação formativa servirão de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido. As informações que essa avaliação revela permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos alunos. (UFJF. CAED, [s.d.]).

A avaliação formativa é, pois, uma ação educativa determinante, já que oferece subsídios para o efetivo crescimento dos alunos.

2.1.3 Avaliação somativa

A avaliação somativa apresenta-se como uma modalidade avaliativa que acontece ao final de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, etc.). O objetivo desta avaliação é um balanço somatório dos resultados das aprendizagens a partir de um, ou de vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. Por acontecer ao final de um processo educacional, sua principal característica é a de auxiliar na verificação, classificação, informação e certificação do que pode ter sido assimilado pelos alunos (UFJF. CAED, [s.d.]).

Segundo o Portal da Educação, a avaliação somativa apresenta a limitação de resumir-se à mera classificação, o que pode provocar danos ao processo educacional, caso seja a única avaliação utilizada.

Imaginemos, por exemplo, que determinado aluno estuda por um tempo, realiza suas avaliações, recebe por elas resultados numéricos e simplesmente, no final desse processo, procura sua colocação num ranking com os demais estudantes, como se só bastasse ser aprovado para o ano seguinte, e não aprender. (CADERNO..., [s.d.], p. 62).

Luckesi (2009) questiona a expressão ‘avaliação somativa’, e entende que descreveria melhor o intuito da mesma se denominada por ‘resultado final’.

Neste trabalho, entendo a avaliação somativa realizada em conjunto com as avaliações diagnósticas e formativas.

2.2 Sistema de avaliações externas: Finlândia, Estados Unidos da América e Portugal

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, sendo administrado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹. O PISA possui uma coordenação nacional em cada país participante, sendo o INEP responsável pela coordenação do mesmo no Brasil (INEP, 2015b).

As avaliações são aplicadas de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos de idade. Esta faixa etária foi definida com base no término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

¹ É uma organização internacional, composta por 34 países com sede em Paris (França). A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

Nunes (2013) ressalta que o PISA é um programa internacional de avaliação consistente e classificado como a maior pesquisa educacional do mundo. Foi instituído em 1997, no entanto, realizado pela primeira vez em 2000. Participam desse programa os países² membros da OCDE e alguns países convidados, entre eles o Brasil.

A avaliação tem edição trienal, focando três áreas cognitivas – Ciências, Leitura e Matemática –, em 2015 foi incluída a análise de domínio sobre resolução colaborativa de problemas, além de questionários que são respondidos pelos estudantes, diretores de escolas, professores e pais para subsidiar a contextualização dos resultados (OCDE, 2016).

Segundo Angel Gurría, Secretário Geral da OCDE, o PISA tem se mostrado uma importante ferramenta para avaliar os sistemas educacionais:

Ao longo da última década, o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes, PISA, tornou-se o principal ponto de referência global para avaliar a qualidade, a equidade e eficiência dos sistemas educacionais. O PISA ajuda a identificar as características de sistemas educacionais, o que pode permitir aos governos e aos educadores reconhecerem políticas efetivas que podem se adaptar aos seus contextos locais (OCDE, 2016, p. 2).

Os países que se destacaram no PISA 2015, por apresentar resultados próximos à média dos países membros da OCDE, foram Estados Unidos, Espanha e Portugal. Já os países com resultados superiores à média dos países membros da OCDE foram Canadá, Coreia do Sul e Finlândia.

Com base nos resultados do PISA 2015, Gurría menciona que todos os países devem buscar melhorias, considerando-se o alto nível de desemprego juvenil, o aumento da desigualdade e a necessidade de promover o crescimento inclusivo em muitos países de maneira a assegurar uma melhor educação para todos os alunos (OCDE, 2016).

Com o intuito de alcançar a média dos países desenvolvidos membros da OCDE, o governo brasileiro estabeleceu metas intermediárias para o IDEB. Por meio dessas metas, ficou estabelecido que o Brasil deve alcançar, até 2021, a média 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do

² Na última edição do PISA 2015, houve a participação de trinta e cinco países da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia, além de 35 países participantes, dentre eles o Brasil. No Brasil, as 27 unidades da Federação participaram e 23.141 estudantes realizaram a avaliação que, pela primeira vez, foi totalmente computadorizada (INEP, 2016).

país. Na seção 3.1.3 deste trabalho, serão apresentadas com mais detalhes as metas educacionais.

Para contextualizar a implementação das avaliações externas no Brasil, e com o propósito de apresentar o sistema de avaliações externas no exterior, recorro aos estudos de Mardegan (2014)³, que discute, em um capítulo de sua dissertação, as avaliações externas na Finlândia, Estados Unidos da América e Portugal.

A Finlândia foi escolhida por tornar-se referência e por se destacar entre os países avaliados pelo PISA, obtendo resultados superiores à média dos países membros da OCDE. Mardegan (2014) ao citar Antikainen (2008) e Helkama (2007) menciona que a Finlândia é considerada referência na qualidade do ensino, apresentando uma situação econômica e social de equidade no que se refere à oportunidade de acesso à educação.

A escolha dos Estados Unidos justifica-se pela sua tradição nas avaliações educacionais e por influenciar as políticas educacionais dos países membros da OCDE. Uma grande parcela de tal influência, a que o Brasil também está sujeito, é determinada pelo financiamento da educação (entre outras) pelo Banco Mundial, que assume função fiscalizadora do *modi operandi* das políticas públicas implementadas.

Já a escolha de Portugal está relacionada ao cenário criado a partir do processo de redemocratização (1976), entrada na União Europeia (1986), “a submissão às regras do Fundo Monetário Internacional e pelas sucessivas crises financeiras e sociais que influenciaram uma série de iniciativas e propostas na educação” (MARDEGAN, 2014, p. 46). Outro fator, mencionado pela supracitada autora, é a proximidade de Portugal com o Brasil, no que se refere ao acentuado debate sobre as políticas de regulação discutidas frente às ações do mercado no âmbito educacional e a qualidade da educação.

Nas seções seguintes, serão abordadas as características dos países escolhidos conforme princípios e resultados encontrados nas pesquisas de Fernandes (2007) e Mardegan (2014).

2.2.1 Finlândia

Como já mencionado a Finlândia é país membro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seu bom desempenho no PISA a coloca em

³ Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, Eliene Gomes Vanderlei Mardegan, 2014.

destaque entre os países partícipes dessa organização. Em relação ao desenvolvimento social e econômico a Finlândia apresenta características promissoras como revela o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que em 2010 foi de 0,871, considerado alto, com uma elevada expectativa de vida, baixa mortalidade infantil e com aproximadamente 99% da sua população alfabetizada.

Segundo os autores Niemi e Sihvonen, (2009 *apud* MARDEGAM, 2014), a Finlândia avançou em direção ao modelo de escola inclusiva, assegurando igualdade de oportunidades de educação para todos independente de classe social, gênero, etc., conforme indicado na Constituição.

O sistema de educação finlandês apresenta aspectos que potencialmente contribuem para o seu sucesso: as políticas públicas paralelas ao desenvolvimento tecnológico, econômico e social, pautadas na igualdade de direitos sociais e de oportunidades, associadas à proposta educacional que abrange desde a formação dos professores, até a assistência das escolas e a autonomia da gestão escolar. Outra questão é o contexto socioeconômico em que a Finlândia está inserida, no qual a desigualdade econômica não é restrição para o acesso à educação e não é impedimento para a oportunidade de emprego. Situação oposta à que se tem no Brasil, onde a desigualdade social é uma realidade que prejudica o seu desenvolvimento.

Ao citar o Ministério das Relações Exteriores, Mardegan (2014) relata que os objetivos educacionais da Finlândia são padronizados, o governo determina os objetivos gerais, a distribuição de horas do ensino das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, e o currículo escolar é de base nacional. As instituições de ensino, em sua maioria, estão sob responsabilidade municipal, desenvolvem um currículo escolar próprio e um plano escolar específico. De maneira que são ensinadas as mesmas disciplinas no mesmo nível de qualidade para todos os estudantes de todo o país.

A verificação do desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas é realizada através de avaliações nacionais, englobando uma amostra aleatória de 5%. Os responsáveis pela organização do sistema de ensino, assim como os alunos, são submetidos a avaliações regulares de competência. Há também um exame nacional, aplicado pelo Conselho de Avaliação Nacional para os estudantes no término do Ensino Médio.

A formação de professores é alicerçada pelo estudo de práticas de ensino, pesquisas e otimização de práticas educativas, o que parece constituir-se em fator favorável ao bom desempenho na educação. Mardegan faz uma análise em relação ao modelo de formação de professor no Brasil:

Enquanto lá a formação está baseada nas práticas de ensino, temos aqui um modelo de formação baseado no treinamento para execução de programas pensados fora da escola e que desconsidera tanto o professor como as relações que se estabelecem dentro da escola e em seu território. (MARDEGAN, 2014, p. 46).

A qualidade na educação compreende um conjunto de fatores que devem ser considerados, ainda que o sistema educacional finlandês seja classificado como um sistema de qualidade, acredito que se apresentem desafios como em qualquer outro país, sendo necessários debates constantes sobre essa temática.

2.2.2 Estados Unidos da América

A avaliação dos sistemas escolares nos Estados Unidos ocorreu na década de 1840, acontecendo em Massachusetts o primeiro teste baseado em dados empíricos anuais sobre educação. A segunda experiência foi no final do século XIX, baseada na aplicação de provas sobre vários assuntos, sendo esta considerada precursora da verificação da qualidade em sistemas escolares, permitindo a obtenção de dados comparativos entre escolas. Ainda no século XIX, o experimento de Joseph Rice, que envolveu todo o território americano, conseguiu resultados em relação ao ensino de Ortografia e ao tempo dedicado à escola, exigindo aos educadores da época o exame sobre suas práticas, (MARDEGAN, 2014 *apud* WORTHEN, SANDRERS e FIZPATRICK, 2004).

No início do século XX, a avaliação foi influenciada fortemente pelos testes individuais de desempenho, tal evolução surgiu da necessidade de avaliar a aprendizagem, baseada nos objetivos do programa proposto por Ralph Tyler em 1930:

A proposta do “ensino por objetivos” elaborada por ele era bem simples: com base em tarefas preestabelecidas, proceder ao ensino, servindo-se dos recursos necessários, e, no processo de ensinar e aprender, em dados momentos específicos, diagnosticar se a aprendizagem se dera ou não. Em caso positivo, prosseguia-se para uma nova tarefa ou novo patamar de ensino-novo conteúdo; em caso negativo, reorientava-se a aprendizagem do estudante, visto ser essencial sua efetiva aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 208).

Mardegam (2014) destaca que a influência do modelo proposto por Tyler chega ao Brasil na década de 1970, com o tecnicismo, e realiza um contexto histórico das experiências vivenciadas pelos Estados Unidos, o qual sintetizo a seguir.

Entre 1940 e 1965, ocorreu um período de fortes investimentos do governo no desenvolvimento social da população, surgindo uma série de projetos e programas sociais, dentre eles o programa “Guerra à Pobreza”. Com a publicação da Lei Educacional da Defesa

Nacional houve diversos investimentos em programas e projetos nas áreas de Ciências e Matemática.

Para comprovar através de indicadores se houve o resultado esperado dos referidos programas e projetos, foi adotado pelo governo John Kennedy e Lyndon Johnson o Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento (SPPO) que, no entanto, não se consolidou.

Em 1965, a Lei do Ensino Fundamental e Médio (LEFM) foi um marco na avaliação dos programas educacionais. O Senado exigiu comprovações de que os investimentos no ensino estavam sendo eficientes na melhoria da educação no país e Kennedy, após aprovação da referida lei, fomentou a considerada maior avaliação de programas educacionais, incluindo a necessidade de os educadores avaliarem as próprias ações. Ao avaliar os programas, percebeu-se, no entanto, que os aspectos quantitativos não eram capazes de apresentar respostas às pretensões dos órgãos públicos, que controlavam e organizavam a destinação dos recursos para os programas, uma vez que havia interferência de outras questões que não se relacionavam aos dados quantitativos.

Os moldes de avaliação de desempenho e a melhoria das escolas norte americanas progrediram após constantes debates que permitiram que as metas fossem aceitas, deliberadas operacionalmente e supervisionadas. Ocasionalmente, no entanto, assim como ocorreu em diversos países, dentre eles o Brasil, discussões em torno da percepção de que provas padronizadas não forneciam dados suficientes para avaliar as escolas (MARDEGAN, 2014 *apud* GOODLAD, 1979).

Em 1980, a avaliação dos programas educacionais nos Estados Unidos inicia uma organização em função dos testes padronizados para verificação do desempenho das escolas públicas. O uso dos testes foi intensificando-se até a década de 1990, surgindo, em consequência, uma política de responsabilização que seria “base” para a qualidade da educação, motivando a competição entre as escolas, que em alguns casos reduziam o currículo e treinavam os alunos para os testes.

Houve um crescimento de agências e empresas que prometem resolver os problemas educacionais com projetos de gestão educacional baseados nas diretrizes empresariais de resultados. Esta política resultou na demissão de muitos professores e diretores escolares por não conseguirem os bons resultados esperados, o que os demais após a implantação deste modelo de gestão também não conseguiram de forma satisfatória. (MARDEGAN, 2014, p. 53).

A tendência das avaliações externas dos Estados Unidos impactou alguns países, dentre eles o Brasil, onde também houve a política de responsabilização, como abordo na seção 2.3 deste capítulo. Entretanto não com a rigidez dos Estados Unidos que demitiram professores e diretores com base nos resultados.

2.2.3 Portugal

O sistema de ensino português é similar ao sistema de ensino brasileiro, cuja estrutura de quatro níveis se apresenta da seguinte forma:

- a) A Educação Pré-Escolar para crianças entre os três e os cinco anos de idade;
- b) A Educação Básica que abrange os primeiros nove anos de escolaridade e cujas idades normais de frequência se situam entre os 6 e os 14 anos;
- c) A Educação Secundária que corresponde aos últimos três anos da escolaridade não universitária e cujas idades normais de frequência vão dos 15 aos 17 anos;
- d) A Educação Superior que pode ocorrer em institutos politécnicos ou em universidades, normalmente a partir dos 18 anos. (FERNANDES, 2007, p. 583).

Assim como no Brasil, Portugal também apresenta problemas relacionados ao déficit de aprendizagem e à permanência dos alunos na escola (MARDEGAN, 2014).

A investigação realizada por Fernandes (2007) menciona as fragilidades do sistema português:

No sistema educativo português, a escolaridade básica de nove anos, que foi conceitualizada como uma unidade coerente, coincide com a escolaridade obrigatória. No entanto, têm sido identificados problemas de falta de consistência e de coerência na Educação Básica que parecem dever-se às diferentes tradições pedagógicas, organizacionais e administrativas de cada ciclo. (FERNANDES, 2007, p. 584).

Outro fato destacado pelo autor foi a retenção dos alunos na Educação Básica, conforme o levantamento feito nas escolas regulares entre 2003/2004:

(...) dos 1.117.087 alunos matriculados em todos os anos da Educação Básica obrigatória, reprovaram 129.929, ou seja, 11,63% dos alunos. Os dados referentes a todos os cursos do Ensino Secundário mostram que estavam inscritos 265.192 alunos, dos quais reprovaram 89.566, representando 33,77% dos alunos! É uma situação muito preocupante num país em que cerca de 80% da sua população tem, no máximo, o 9º ano de escolaridade. (FERNANDES, 2007, p. 588).

Assim como no Brasil, a concepção da política de avaliações externas em Portugal está centrada na melhoria do ensino. Fernandes (2007) descreve as avaliações externas implementadas em Portugal:

As avaliações externas em Portugal têm sido realizadas por meio de três modalidades distintas: a) as avaliações externas internacionais promovidas pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA (por exemplo, *Reading Literacy*; *Third International Mathematics and Science Study* – TIMSS), pelo *Educational Testing Service* – ETS (e.g., *Second International Assessment of Educational Progress* – SIAEP) e pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD (e.g., *International Adult Literacy Survey* – IALS); *Programme for International Student Assessment* – PISA); b) as avaliações externas de Matemática e Língua Portuguesa (...); e c) os exames nacionais no final da escolaridade obrigatória e no final do Ensino Secundário. (FERNANDES, 2007, p. 593).

Dentre as avaliações externas promovidas pelo governo português, resalto as provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ciclo do Ensino Básico, cujos objetivos (similares aos objetivos das avaliações externas no Brasil, como apontam o instrumento de diagnóstico e o direcionamento de políticas públicas) são elencados no documento divulgado em 2012 pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

O sistema educativo português considera que a análise dos resultados das avaliações externas contribui para tomada decisão, auxilia na melhoria do ensino e na qualidade das práticas pedagógicas.

De acordo com o despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro, com a última redação dada pelo despacho n.º 10534/2011, de 11 de agosto, **estas provas são aplicadas anualmente ao universo de alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade**. As provas de aferição, pelo caráter universal da sua aplicação e pela natureza da informação que **os seus resultados proporcionam, constituem ainda um instrumento de diagnóstico**, disponibilizado às escolas e aos professores, que **permite uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas** às finalidades e aos objetivos educacionais propostos no currículo. A reflexão que o resultado das provas deve suscitar nos intervenientes no processo educativo contribuirá, consequentemente, **para tomadas de decisão que concorram para a melhoria do ensino e da qualidade das práticas pedagógicas**. Complementarmente, a informação relativa aos resultados das provas, atualmente acessível, com diferentes níveis de desagregação, a todos os interlocutores, pode revelar-se de grande utilidade para a **definição de prioridades no âmbito da formação contínua dos docentes, para a concessão de currículo e de programas, para a investigação educacional e para a atuação das famílias**. (PORTUGAL, 2012, p. 1, grifo nosso).

Não obstante, os resultados das avaliações externas em Portugal, indicam um viés direcionado à formação continuada dos docentes, ao julgamento do currículo e dos programas, bem como às pesquisas na área educacional.

Os resultados são divulgados para a população, de maneira análoga ao IDEB no Brasil, pelos órgãos oficiais através da mídia:

No início do ano letivo subsequente ao da realização das provas, são divulgados aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os respectivos resultados por agrupamento, por escola e por turma, desagregados por domínio, por tema e por item. É ainda publicado um relatório nacional, que apresenta uma análise circunstanciada das provas e dos respectivos resultados, com o mesmo nível de desagregação. (PORTUGAL, 2012, p. 2).

A divergência com o IDEB é que as avaliações de Portugal não consideram o fluxo escolar (alunos evadidos ou que abandonaram os estudos). Mardegan (2014) alerta que este fato pode “mascarar” os resultados, assim como a autora relata que no IDEB, apesar do fluxo ser considerado, não há uma “análise dos dados que compõem o índice de uma escola, município ou estado, o que pode mascarar também realidades bem diferentes” (MARDEGAN, 2014, p. 56).

Outra questão, objeto de crítica em Portugal, é a publicação do ranking das escolas e a maneira como os resultados são divulgados. Este fato colabora para migração dos alunos das escolas com baixa classificação para as escolas melhores classificadas (MARDEGAN, 2014). Com isso, há uma forte responsabilização sobre os professores e bonificação aos que conseguem bons resultados, o que contribui para uma política de avaliação instável. Essa postura, segundo Afonso (2010), merece reflexões e maturidade.

O fato de uma escola apresentar baixa classificação nas avaliações externas não significa necessariamente que o trabalho não esteja sendo adequadamente desenvolvido pela gestão e pelos docentes dessa mesma escola. É preciso, pois, considerar os fatores que influenciam os resultados.

Nas seções seguintes, apresento o sistema de avaliações externas no Brasil, bem como discuto a avaliação externa pertinente para esta pesquisa.

2.3 Avaliações externas no Brasil

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um instrumento que auxilia na elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino.

Conhecer a trajetória da avaliação em larga escala no país pode elucidar alguns dos objetivos da educação nacional, como o de garantir a qualidade da educação e

compreender como o seu resultado pode permitir que se tenha uma visão da realidade do ensino.

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas. (WIEBUSCH, 2012, p. 3).

A avaliação externa não só subsidia as políticas públicas como também auxilia gestores e docentes em seu ofício diário, permitindo uma reflexão sobre a realidade da educação na escola. Soligo (2010) assevera que:

[...] as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. (SOLIGO, 2010, p. 5).

Guimarães de Castro (2009) defende que as avaliações externas vão além de subsidiar as políticas públicas e ações de melhoria da aprendizagem: “mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é, hoje, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país” (CASTRO, 2009, p. 3).

Bonamino (2014) revela a importância de se encarar a avaliação como atividade-meio. A autora destaca que o bom uso da avaliação pode contribuir para a melhoria da educação oferecida aos alunos, bem como para a redução das desigualdades educacionais entre grupos sociais distintos.

Como toda proposta, as avaliações externas têm suas possibilidades e limitações. Freitas (2007), referindo-se ao SAEB, alerta que neste tipo de avaliação: “o desempenho dos alunos é medido em termos de aprendizagens de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências, mas não em termos de atitudes e aspectos afetivo e valorativo aí presentes” (FREITAS, 2007, p. 107).

Sousa (2011) ressalta que as avaliações externas contribuem para (re)direcionar as políticas educacionais assim como para o planejamento do trabalho escolar, contudo, deve-se considerar seus limites como não considerar outras disciplinas se não Língua Portuguesa e Matemática:

[...] estas avaliações restringem-se aos resultados de desempenho dos alunos, em geral, em provas de Português e Matemática, não contemplando nem todas as áreas de conhecimento que são tratadas na escola, nem as diversas dimensões em que se trabalha com o aluno no âmbito da escola, especialmente no nível de atitudes. Outro aspecto a ponderar é o fato de que, usualmente, não se incorpora, na análise dos resultados, um exame dos fatores associados; ou seja, os níveis de proficiência dos alunos, obtidos por meio das provas, não são interpretados à luz das características e condições da rede de ensino, da escola e de seus alunos. (SOUSA, 2011, p. 3).

Neste trabalho, entendo que as avaliações externas, ainda que apresentem limites, podem possibilitar a todos os envolvidos rever suas atuações e implementar ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

2.3.1 As gerações de avaliações externas no Brasil

Bonamino e Sousa (2012) apontam para o surgimento de três gerações de avaliações externas no Brasil. Segundo as autoras, a primeira geração de avaliação externa foi de natureza diagnóstica, tendo como intuito acompanhar a evolução da qualidade da educação. Essas avaliações, no entanto, não acarretavam atribuições de consequências diretas para a escola, já que os resultados eram divulgados apenas na internet ou mídias para consulta pública, não visando outras formas de disseminação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi um exemplo das avaliações da primeira geração.

A segunda geração de avaliações, baseada em uma política de responsabilização, mas sem a função de premiar ou punir com base nos resultados, deu importância à divulgação pública dos resultados, não somente na escola, mas na comunidade escolar. A hipótese era de que a apropriação dos pais e da sociedade dos resultados da escola poderia causar nas equipes escolares uma mobilização com a finalidade de melhorar os resultados. A Prova Brasil é uma avaliação que se encaixa nesse contexto.

Nas avaliações da terceira geração, as políticas de responsabilização foram fortemente marcadas por prêmios ou punições com base nos resultados e no alcance de metas estipuladas pelo governo. Bonamino e Sousa (2012) mencionam o Estado de São Paulo e o Estado de Pernambuco que criaram uma gratificação para professores e funcionários das escolas, respectivamente “Bônus por Mérito” e “Bônus de Desempenho Educacional (BDE)”, com os quais eram contemplados os profissionais da escola que conseguissem atingir as metas. Aquelas escolas que não alcançassem as metas estabelecidas deveriam desenvolver um conjunto de ações para subsidiar a obtenção das metas nas próximas avaliações.

Nesse contexto da terceira geração de provas, diversos governos estaduais e municipais desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação da Educação Básica, como por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais (SIMAVE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Pernambuco (SAEP), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), o Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino (PROMASE) da cidade de Amparo-SP, dentre outros.

Como o foco deste trabalho é o índice do IDEB, dentre as avaliações externas implementadas no Brasil, tratarei apenas do SAEB e, dentre as avaliações desse sistema, apenas da Prova Brasil.

2.3.2 O SAEB/Prova Brasil

O primeiro sistema de avaliação, instituído em 1990 no Brasil, foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo sancionado apenas em 1994, por meio da portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994 (BONAMINO e SOUSA, 2012). Em 1995 o SAEB passou a ocorrer de forma sistêmica como uma avaliação amostral de abrangência nacional, o objetivo do programa era conhecer o sistema educacional brasileiro (NUNES; VIEIRA, 2011).

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996, atribuiu à União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Ensino médio e Ensino Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Inciso VI, Art. 9º). Com base neste artigo, foi necessário que o governo federal criasse uma mesma medida para avaliar a qualidade da educação ofertada pelas escolas brasileiras (MARTINS, 2015).

Nessa perspectiva, Guimarães de Castro ressalta que:

A partir de 1995, iniciou-se o processo de construção das Escalas Comuns de Proficiência, ou definição de métricas, que são interpretadas em termos do que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho. A utilização das escalas comuns permite a comparação de resultados entre diferentes séries, por disciplina e de ano para ano. Para tanto, são utilizadas provas elaboradas com um grande número de itens, de modo a abranger as competências e habilidades requeridas ao final de cada ciclo de aprendizagem. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 8).

De acordo com as informações obtidas no INEP⁴, atualmente o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala (FIG 1): a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – também conhecida por Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Figura 1 - Avaliações externas no Sistema de Avaliações da Educação Básica do Brasil.



Extraído de: INEP, 2015.

Segundo o INEP essas avaliações são definidas como:

Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. (INEP, 2015).

A Prova Brasil é uma avaliação externa que tem por objetivo realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros; sendo aplicados a cada dois anos, desde

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral portal <<http://inep.gov.br/conheca-o-inep>>.

1990, testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pelo INEP.

As escolas avaliadas pelo SAEB/Prova Brasil dividem-se em dois grupos, a saber: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas amostralmente, por sorteio. O primeiro grupo de escolas recebe aplicação censitária em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada. Para esse grupo, os resultados são divulgados por escola.

Já a parte amostral da avaliação abrange escolas com 10 a 19 alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes públicas; escolas com 10 ou mais alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes privadas; e escolas com 10 ou mais alunos da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas do país. O plano amostral do SAEB/Prova Brasil permite que os resultados sejam apresentados para cada Unidade da Federação, Região Geográfica e para o Brasil como um todo, por dependência administrativa (público e privado), localização e área.

A Prova Brasil é elaborada a partir de uma Matriz de Referência contendo o conjunto de habilidades de cada série e disciplina que podem ser mensuradas por meio das questões da prova, elaboradas por professores e pesquisadores de todo o Brasil. É importante salientar que a Matriz de Referência da Prova Brasil não pode ser confundida com as propostas curriculares das redes ou das escolas, uma vez que não abordam todo o currículo escolar, ademais, o método adotado na construção e na aplicação dos testes da Prova Brasil é adequado para avaliar as redes ou sistemas de ensino e não os alunos individualmente, como as provas que o professor aplica em sala de aula.

3 UM OLHAR SOBRE O IDEB

Em 2007 o INEP criou um importante indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice foi desenvolvido com o objetivo de mensurar a qualidade da educação, sintetizando as informações de desempenho e rendimento. Assim, para essa aferição, o IDEB agrupa em um único indicador dois dos fatores determinantes da qualidade da educação: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Para seu cálculo são utilizados os dados do SAEB/Prova Brasil e o censo escolar.

Desse modo, para melhor compreensão do IDEB dentro do sistema educacional brasileiro, este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira seção apresento a motivação para a criação do IDEB, seu cálculo, e suas metas. A segunda seção é destinada à discussão sobre a evolução dos resultados nos níveis nacional, estadual e municipal. Por fim, na terceira e última seção, aponto algumas possibilidades e limitações do IDEB que tem sido amplamente utilizado como um ‘termômetro’ da qualidade do sistema da Educação Básica no país.

3.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Em 2007 foi apresentado por Reynaldo Fernandes, presidente do INEP na ocasião, estudos sobre a motivação e importância da criação do IDEB. Ele ressaltava que, no Brasil, o acesso à educação estava resolvido, uma vez que praticamente a totalidade das crianças ingressava no sistema educacional. No entanto, havia o problema relacionado a altas taxas de repetência, acoplado a um número significativo de evasão, além da baixa proficiência dos alunos nos testes padronizados.

Um sistema de ensino ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos e, ao final de tudo, aprendessem (FERNANDES, 2007). Assim, havia a necessidade de criar um indicador que conseguisse mensurar o desempenho por escolas e por redes de ensino. Um indicador de desenvolvimento educacional precisaria combinar os dados de desempenho e os dados do fluxo escolar em exames padronizados. Fernandes (2007) pontua que por meio de um indicador dessa natureza seria possível a identificação de escolas e/ou redes de ensino que possuísem alunos com baixo desempenho.

Neste mesmo ano, 2007, o governo brasileiro lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de melhorar a Educação no País, em um período de quinze

anos. A prioridade seria a Educação Básica, que compreende o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ademais o PDE, buscava dar “organicidade aos programas e projetos em desenvolvimento e introduzir novos” (KLAUCK, 2012, p. 28).

Assim, paralelo ao PDE, o IDEB foi criado para medir a qualidade da Educação Básica no Brasil, sendo certificado pelo decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamentou o *Plano de Metas: Compromisso de Todos pela Educação* – plano integrante do PDE -, a partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal iniciaram a elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

A importância de se considerar os resultados do IDEB na análise dos sistemas educacionais estava evidenciada no capítulo, artigo 3º desse decreto:

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é composto por 20 metas que conferiram ao País um panorama da Educação Básica, para que os esforços dos entes federais e da sociedade civil pudessem contribuir no fortalecimento do sistema educacional, de maneira a concretizar o direito à educação na íntegra, rompendo barreiras para garantir “o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (INEP, 2015h, p. 11).

O direito à educação é conhecido através da Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), com vistas a garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de ingressar em instituições escolares, encontrando nelas condições favoráveis para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem.

A garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (INEP, 2015h, p. 11).

Neste sentido, o monitoramento e avaliação do plano estão entre as atribuições do INEP, estabelecido através do artigo 5º da lei do PNE, devendo, a cada dois anos, publicar

estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas. Além da publicação dos indicadores relativos ao rendimento escolar, à avaliação institucional e ao IDEB, tarefas estas já desempenhadas pelo INEP.

Como dito anteriormente, o IDEB é calculado com base em dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida via censo escolar, realizado anualmente pelo INEP, e médias de desempenho nos exames padronizados da Prova Brasil (para os IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional). O produto desses dois componentes resulta em um índice que varia em uma escala de 0 a 10.

Os testes padronizados são aplicados aos estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental I e II, respectivamente, e 3ª ano do Ensino Médio. Tais testes abordam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além do questionário socioeconômico. Este, por sua vez, também é respondido pelos diretores e professores, tendo como principal objetivo aferir as informações que possam subsidiar a avaliação da qualidade do ensino brasileiro.

O IDEB tem influenciado de maneira significativa o debate educacional no país, uma vez que se tornou uma forma importante de analisar a qualidade da Educação Básica brasileira. O IDEB revolucionou a forma como se avaliava a Educação Básica, ao estabelecer que o sistema educacional brasileiro deve avaliar não somente os processos de ensino e gestão, mas especialmente o aprendizado e a trajetória escolar dos alunos. Até a criação do IDEB, os resultados não eram conhecidos, estando ausentes nas análises que se referiam à Educação Básica brasileira, pautada até então na expansão dos sistemas educacionais. A resposta para os problemas educacionais relacionava-se aos aspectos de expansão tais como: aumento da carga horária, das etapas obrigatórias, dos recursos, das escolas e dos professores (SOARES; XAVIER, 2013).

O IDEB é utilizado pelo governo brasileiro na condução das políticas públicas, sendo também um indicador com a finalidade de verificar o cumprimento das metas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ele possibilita o monitoramento da atual Educação Básica, apresenta uma visão da aprendizagem dos alunos, podendo auxiliar no planejamento de ações para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e subsidiar a tomada de decisão pelos gestores.

Com base na análise dos indicadores do IDEB, o Ministério da Educação (MEC) oferece apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insatisfatórios de qualidade de ensino. O aporte de recursos foi concedido com base na adesão ao Compromisso Todos pela Educação e na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O MEC dispõe de recursos complementares, como os do Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica

(FUNDEB), para investir em intervenções com a finalidade de obter avanços no IDEB (MEC, 2016).

3.1.1 Detalhando o cálculo do IDEB

De acordo com Fernandes (2007), o IDEB é um índice educacional expresso pela combinação de dois indicadores, um indicador de desempenho e um indicador de rendimento, dados pela seguinte expressão matemática:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji} \quad (1)$$

Em que:

i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

j = Brasil, Estado, Município e Escola.

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

A formulação matemática do índice mostra que, as redes de ensino e as escolas, para elevarem o IDEB, precisam melhorar as duas grandezas do índice concomitantemente, já que a forma de cálculo dificulta a sua elevação se for considerada apenas a melhoria de uma grandeza em detrimento da outra (BRASIL, 2015).

A magnitude do IDEB cresce à medida que os resultados do aprendizado são bons e diminui à medida que a taxa de aprovação cai. Também pode ocorrer o inverso, cresce se a taxa de aprovação aumenta e diminui se o desempenho for ruim (FERNANDES, 2007). Sendo assim, não basta ter boas notas para que a escola tenha um IDEB satisfatório, assim como não adianta aprovar todos os alunos sem que eles tenham alcançado a aprendizagem esperada, pois, certamente, terão baixo desempenho nos testes padronizados.

Interpretar o valor do IDEB exige o entendimento das condições da oferta do ensino, uma vez que o índice é utilizado como medida da qualidade das escolas e sistemas. Torna-se relevante, portanto, o entendimento do que subjaz a esse índice e que fatores, na escola, influenciam no desempenho e no rendimento dos alunos.

3.1.2 Entendendo os indicadores de desempenho e rendimento

Para o cálculo do IDEB, o desempenho de uma escola é determinado como a média das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas pelos alunos na Prova Brasil. No entanto, antes de se realizar o cálculo da média, como as escalas das medidas das duas proficiências são diferentes, é realizada uma padronização. Para que as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática sejam comparáveis, é necessário fazer com que elas variem dentro de um mesmo intervalo. Para isso é usada a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Proficiência da Escola na Prova Brasil} - \text{Limite Inferior das Proficiências}}{\text{Limite Superior das Proficiências} - \text{Limite Inferior das Proficiências}} \quad (2)$$

A TAB. 1 apresenta os limites inferiores e superiores utilizados no cálculo da padronização das proficiências. Esses limites são os valores que estão situados a três desvios padrões acima e abaixo da média da proficiência de todos os alunos que realizaram o SAEB de 1997, ano em que a escala SAEB foi criada.

Tabela 1 – Limites utilizados na padronização das proficiências utilizados para cálculo do Índice de IDEB

Disciplina	Limite Inferior	Limite Superior
Matemática	60	322
Língua Portuguesa	49	324

Fonte: INEP, [199-?]. Adaptado.

Para ilustrar, considero os resultados da Prova Brasil, do ano de 2015, da E.E.M.M., contexto desta investigação, onde a proficiência média em Matemática foi 255,47, e em Língua Portuguesa, 247,51. A proficiência padronizada da escola é calculada da seguinte forma:

$$\text{Proficiência padronizada em Matemática} = (255,45 - 60) / (322 - 60) = 0,746$$

$$\text{Proficiência padronizada em Língua Portuguesa} = (247,51 - 49) / (324 - 49) = 0,722$$

$$\text{Proficiência padronizada da Escola} = 10 \times [(0,746 + 0,722) / 2] = 7,34$$

Aritmeticamente, a proficiência padronizada da escola é a média das proficiências padronizadas de seus alunos.

O rendimento é utilizado pelos sistemas educacionais para apurar a experiência de aprovação dos alunos de uma escola. Os alunos matriculados são classificados em três categorias quando se chega ao fim de um ano letivo (desde que estes não tenham sido formalmente transferidos para outra instituição ou falecido): aprovados, reprovados ou abandono.

Na categoria dos aprovados, inserem-se os alunos que conseguiram os requisitos mínimos de desempenho e frequência, conforme a legislação vigente, enquanto os reprovados são aqueles que não atingiram esses requisitos. Os alunos constantes da categoria de abandono são aqueles que deixaram de frequentar a escola, e por isso tiveram sua matrícula cancelada. A razão entre o total de alunos aprovados e a soma dos demais nas três categorias define a taxa de aprovação.

3.1.3 As metas educacionais

O IDEB, como já mencionado, foi criado como guia das políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, tanto no contexto nacional, quanto em âmbitos mais específicos (estado, município e escola), de maneira que sua composição permite a projeção de metas individuais intermediárias. As metas são diferentes em cada unidade, rede e escola, tendo sido estipuladas e divulgadas bienalmente de 2007 a 2021.

A meta 7 do PNE reitera as médias nacionais para o IDEB até 2021: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014) conforme dados: média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; média 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e média 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

A série histórica de resultados do IDEB teve início em 2005. A partir de então, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem alcançadas não apenas pelo país, mas também pelas Unidades da Federação, pelos municípios e pelas escolas. Tais metas de qualidade pretendiam que a evolução de cada instância contribuísse para que o Brasil alcançasse a média do nível educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em números, isso significa avançar da média nacional 3,8, registrada em 2005, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), para um IDEB igual a 6,0, em 2021, ano que antecede o bicentenário da Independência (BRASIL, 2015).

A referência à OCDE trata-se de um parâmetro técnico em busca da qualidade, e não de um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da

Educação, no âmbito da realidade brasileira. A comparação internacional entre as proficiências observadas no *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁵ e no SAEB motivou a criação de metas intermediárias para o IDEB. Tal comparação tornou-se possível através da técnica de compatibilização entre a distribuição dessas proficiências (BRASIL, 2015).

3.2 Possibilidades e desafios do IDEB

Após a instituição do IDEB, houve uma positiva mudança no debate educacional brasileiro, levando este índice a tornar-se um importante indicador da qualidade do sistema de Ensino Fundamental, na qualidade de uma ferramenta na condução das políticas públicas. Ademais, seu impacto nos assuntos educacionais sugeriu novas dimensões nas pesquisas na linha educacional.

Por meio do IDEB foi possível medir o desempenho por escolas e redes de ensino, o que antes só era aplicável no âmbito do país (FERNANDES, 2007). A medida do desempenho por escola é uma ferramenta que auxilia gestores e docentes em seu ofício diário, permitindo uma reflexão sobre a realidade da educação em sua escola.

Uma das vantagens do IDEB é o parâmetro de comparação que pode ser estabelecido com o PISA.

As provas do Pisa fornecem médias de desempenho e níveis de habilidades numa escala de competências. Já o IDEB é um indicador sintético, em que as médias de desempenho são ponderadas e corrigidas pelo fluxo (taxa de aprovação dos alunos), produzindo um indicador padronizado. Com isso, o IDEB propõe como meta para o sistema educacional brasileiro que as crianças e adolescentes tenham acesso à escola (e não a abandonem), nos anos de ensino apropriados à sua idade (sem repetências) e com nível de proficiência adequado à sua série (NUNES; VIEIRA, 2011, p. 20).

Ainda segundo Nunes e Vieira (2011), o IDEB permite produzir um diagnóstico, identificar problemas e experiências de sucesso, estabelecer correlações, testar hipóteses, e assim, planejar, corrigir falhas, alterar as estratégias e elaborar sugestões para a melhoria da educação no país.

Miranda e Klauck (2012) relatam que:

⁵ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada consolidado como a maior pesquisa educacional do mundo. Foi criado em 1997 e realizado pela primeira vez em 2000, sob a coordenação da OCDE. Participam desse programa os países membros da OCDE e alguns países convidados, entre os quais o Brasil (NUNES, 2013, p. 49).

O IDEB possibilita também o acompanhamento de instituições, secretarias e redes pelos seus gestores, oportunizando aos pais, o acompanhamento do desempenho da escola de seus filhos. Sobretudo em termos de projeção das políticas públicas para a educação, indica onde os maiores esforços e investimentos devem ser concentrados. (MIRANDA, 2012, p. 29).

O IDEB, tomado como indicador de qualidade de ensino, pode ser considerado como referência para a tomada de decisões e iniciativas que promovam o desenvolvimento da educação brasileira. Para isso, é necessária a sua efetivação e a tomada de consciência do seu significado por todos os envolvidos no contexto escolar, principalmente por pais, professores, alunos e gestores. (KLAUCK, 2012, p. 30).

Assim, com base nos dados fornecidos pelo IDEB, é possível examinar o histórico de progresso, regresso ou estagnação de cada escola. De posse de tais dados, a equipe da escola poderá identificar se há e onde está o problema, além de buscar meios para resolvê-lo, elaborando estratégias com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

O IDEB possui, no entanto, limitações às quais não poderia deixar de mencionar. Uma discussão feita por Soares e Xavier (2013) sobre a padronização das proficiências apresenta duas críticas: a primeira é que, embora as proficiências padronizadas dos alunos estejam entre valores de 0 a 10, as proficiências padronizadas das escolas estão centradas em um intervalo mais reduzido. Desse modo, do ponto de vista da observação não é correto dizer que o IDEB varia de 0 a 10, uma vez que a proficiência padronizada de uma escola somente atingirá o valor máximo de 10 em uma situação quase impossível, qual seja: aquela em que todos os alunos atingirem as proficiências iguais aos limites superiores, conforme TAB.1, em Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil. Abaixo apresento os cálculos para ilustrar a afirmação acima.

$$\text{Proficiência padronizada em Matemática} = (322 - 60) / (322 - 60) = 1$$

$$\text{Proficiência padronizada em Língua Portuguesa} = (324 - 49) / (324 - 49) = 1$$

$$\text{Proficiência padronizada da Escola} = 10 \times [(1 + 1) / 2] = 10$$

Da mesma forma, uma escola somente atingirá a proficiência padronizada igual a 0 (zero), na situação em que todos os alunos atingirem as proficiências iguais aos limites inferiores.

$$\text{Proficiência padronizada em Matemática} = (60 - 60) / (60 - 60) = 0$$

$$\text{Proficiência padronizada em Língua Portuguesa} = (49 - 49) / (49 - 49) = 0$$

$$\text{Proficiência padronizada da Escola} = 10 \times [(0 + 0) / 2] = 0$$

Os cálculos acima sugerem que essa é uma situação muito improvável.

O segundo ponto, de acordo com Soares e Xavier (2013), é o fato de que a proficiência em Matemática no Ensino Fundamental 1, da 4ª série (5º ano), sempre será maior que a proficiência em Língua Portuguesa. Isso se deve à forma como o índice é padronizado, pois a subtração (Limite Superior das Proficiências – Limite Inferior das Proficiências), tal como expresso na TAB. 1, em Matemática, resulta em 262 pontos; já em Língua Portuguesa, o resultado é 275 pontos. Portanto, o divisor na proficiência de Matemática é menor, convertendo-se em um número maior como resultado da divisão. Assim, a proficiência em Matemática será expressa em magnitude superior àquela da Língua Portuguesa. Logo, a proficiência em Matemática tem mais influência sobre o cálculo do IDEB.

São utilizados para o cálculo do índice apenas os alunos presentes no dia da avaliação. No entanto, o INEP estabelece como condição para calcular e divulgar o IDEB a necessidade de que se tenha pelo menos 50% dos alunos presentes no dia do teste (BRASIL, 2015). Dependendo da quantidade de alunos faltosos, pode-se gerar um impacto nada desprezível no resultado do desempenho da escola.

Ao utilizar os resultados das avaliações como bases para formulação de políticas públicas, importantes fatores devem ser considerados, tais como: o estímulo em casa, a idade em que as crianças iniciam o processo de escolarização, as condições socioeconômicas das famílias e o nível de instrução dos pais (FERREIRA e NUNES, 2011).

Nessa mesma linha de pensamento, Soares e Xavier (2013) advertem que esse índice não deve ser utilizado de maneira isolada, sem levar em consideração os fatores que o influenciam, como o nível socioeconômico e a infraestrutura das escolas. A fim de que o aprendizado seja alcançado, não podemos descartar os cenários sociais, uma vez que uns são mais adversos que outros. Como bem descreve Soares (2011):

[...] o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para Educação Básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. (SOARES, 2011, não paginado).

Soares e Xavier (2013) falam ainda sobre a necessidade de o IDEB deixar de ser um ponto final no debate educacional e passar a ser um ponto de partida. Entendo que não se deva limitar o debate à magnitude numérica do índice. É preciso compreender como ele foi obtido, para adquirir informações sobre os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Almeida, Dalbhen e Freitas (2013), a forma como o IDEB é divulgado retrata a escola como sendo a “única responsável pelo desempenho de seus alunos sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida” (ALMEIDA; DALBBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

Ao analisar o IDEB, devem ser considerados os fatores sociais ali presentes. Ademais, a análise das proficiências nos exames padronizados possibilita que a escola verifique em que nível da escala de proficiência de Matemática e Língua Portuguesa os alunos se encontram, identificando as habilidades que os mesmos provavelmente consolidaram e especialmente as que eles ainda não dominam.

4 METODOLOGIA

Esta investigação tem como objetivo geral examinar as possíveis ações implementadas pela Escola Estadual Matta Machado que contribuem para o desempenho dessa escola no IDEB. Com esta finalidade, busquei ainda:

a) Caracterizar o contexto sociocultural em que a Escola Estadual Matta Machado está inserida;

b) Identificar, de maneira geral, se e como são utilizados os resultados expressos pelo IDEB e quais as possíveis ações utilizadas pela Escola Estadual Matta Machado diante desses dados.

Adotei uma metodologia de abordagem qualitativa, que apresenta características condizentes com o problema de pesquisa e com a natureza dos objetivos deste estudo. Tais características são: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador preocupa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A E.E.M.M. foi selecionada como contexto para esta investigação, dentre as escolas estaduais e municipais de Diamantina (MG), devido à constatação de que a mesma tem conseguido a manutenção do crescimento do resultado do IDEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Definida a escola, dediquei-me à escolha dos sujeitos desta investigação, sendo estabelecido como sujeitos duas professoras do 5º ano, a supervisora responsável pelo 5º ano e a diretora da escola.

A escolha da diretora e da supervisora justifica-se pelo envolvimento das mesmas na gestão e na relação da escola com a comunidade.

Pelo fato de a Prova Brasil abranger as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a princípio pensei em selecionar todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, em 2017, ano em que ocorreu a produção dos dados desta investigação, a E.E.M.M. teve sua organização alterada, deixando de ter professores responsáveis por disciplinas e passando cada turma a ter uma única professora responsável. Tal professora passou a ministrar todas as disciplinas da

grade curricular, com exceção das disciplinas de Biblioteca e Educação Física. Sendo assim, optei por selecionar duas professoras do 5º ano. A escolha do 5º ano justifica-se pelo fato de os alunos realizarem a avaliação externa da Prova Brasil e seu resultado ser utilizado para o cálculo do IDEB.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – CEP/UFVJM sob parecer nº 1.792.164, sendo a Carta de Instituição copartícipe assinada pelo Superintendente Regional de Educação Leonardo Aparecida Soares.

A produção de dados desta investigação se deu em três momentos, conforme descrevo a seguir: análise documental, observação não participante e entrevista semiestruturada.

4.1 Primeiro momento: análise documental

De acordo com Michel (2009), a análise documental é a consulta a documentos e registros, com a finalidade de obter informações para o entendimento e análise do problema em questão, sendo estes documentos oficiais, fontes estatísticas, publicações administrativas e documentos particulares. Ludke e André (2011) ressaltam que os documentos fundamentam as afirmações e declarações feitas pelo pesquisador, representando uma fonte natural de informações.

Neste estudo a análise documental utilizou os dados fornecidos pelo INEP e os documentos do acervo da escola: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Resolução SEE 2197/2012. Não me permitiram tirar fotocópias de tais documentos, ainda que, *a priori*, sejam documentos públicos.

Compareci à escola durante os dias 16, 17 e 18 de maio de 2017 no período da tarde, para realizar leitura e anotações. Não obstante, foi necessário comparecer à escola no período da manhã, onde há o atendimento das turmas do 5º ano, foco desta pesquisa, para verificar os documentos relativos a essas turmas, tais como diários de classe, ata de reuniões, projetos desenvolvidos e a desenvolver.

Foi necessário frequentar a escola por mais três dias no período da manhã, para finalizar as consultas e as anotações pertinentes aos documentos.

Com base na leitura aprofundada dos documentos, extraí trechos que iam ao encontro dos objetivos desta investigação. Tais extratos foram agrupados de maneira a tornar

mais claras a apresentação e a discussão dos dados, que se encontram no Capítulo 7 desta investigação.

4.2 Segundo momento: observação não participante

A observação não participante é “aquela que é feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação” (VERGARA, 2012, p. 80). Segundo Michel (2009), na observação não participante, “o observador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela; permanece oculto ao grupo; presencia fatos, mas não participa deles; não se deixa envolver pelas situações; é o espectador” (MICHEL, 2009, p. 67).

Lakatos (2010) ressalta que apesar de o pesquisador não se envolver nas situações observadas, por apenas presenciar os fatos, isso não impede que a observação seja consciente e dirigida.

A observação não participante realizada em uma turma do 5º ano que denomino, neste trabalho, como por turma A, ocorreu assim que finalizei a análise documental, perfazendo um total de 16 aulas.

A supervisora me sugeriu observar as aulas da Professora A, já que, segundo ela, a Professora A “é um amor de pessoa, você vai adorar”.

Na semana seguinte, iniciei a observação não participante, fazendo anotações no diário de campo, notadamente, das relações estabelecidas pela professora e os alunos, os recursos didáticos utilizados, as temáticas desenvolvidas, o planejamento, o processo de avaliação, entre outros.

Atuando apenas como observadora, pude identificar e selecionar as estratégias adotadas pela professora, que se caracterizam como práticas que podem auxiliar na manutenção do crescimento da nota do IDEB da escola. Registrei as observações em um diário de campo e tentei interferir o mínimo possível no dia a dia da sala de aula.

O período em que estive presente na escola, realizando a produção dos dados, foi extremamente enriquecedor, pois tive um contato próximo com os sujeitos, o que me aproximou dos aspectos do problema desta investigação, tendo como *locus* a E.E.M.M.

4.3 Terceiro momento: entrevista semiestruturadas

De acordo com Gil, a entrevista “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Ademais, Vergara (2012) argumenta que a entrevista é uma “interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimentos sobre algo” (VERGARA, 2012, p. 3). Os objetivos da entrevista são: “averiguação de fatos, determinação de clima, sentimentos, expectativas, sonhos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado, motivos conscientes para opiniões” (MICHEL, 2009, p. 68).

A entrevista semiestruturada, que pode ser a combinação de perguntas fechadas e abertas, possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2007).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, sendo realizadas nos dias 09, 12 e 14 de junho de 2017, em salas reservadas para manter a privacidade dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra para facilitar o entendimento das respostas, bem como para evitar interpretações equivocadas.

Aos sujeitos desta investigação foram esclarecidos os objetivos desta pesquisa e informado que teriam preservada sua identidade, bem como o direito de acesso aos resultados obtidos pelo estudo.

Entrevistei, com os objetivos indicados, os seguintes profissionais da E.E.M.M:

Diretora: Entender e conhecer como acontece a gestão da escola.

Supervisora: Conhecer como acontece o acompanhamento pedagógico, a recuperação dos alunos, quais são as atividades propostas e desenvolvidas no horário do módulo II⁶ dos professores.

Dois Professores do 5º ano (Professora A, regente do 5º ano A, e Professora B, regente do 5º ano B): Conhecer como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

⁶ Módulo II: oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, sendo: quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola. Decreto nº 46.125 de 04/01/2013.

Por meio da entrevista, procurei buscar mais uma aproximação, do ponto de vista dos sujeitos, em relação a aspectos do contexto global, e de possíveis estratégias adotadas para a manutenção do crescimento do IDEB.

A análise e a interpretação dos dados ocorreram ao longo de todo o processo, dando-se, mais especificamente, após a finalização da produção dos dados, conforme indicado por Minayo (2007) e Ludke e André (2011).

4.5 Análise e interpretação dos dados

A finalidade da análise é organizar e condensar os dados produzidos, para possibilitar a obtenção de repostas ao problema proposto na investigação (GIL, 2008, p. 156).

Nesta pesquisa a análise de conteúdo foi utilizada para analisar os documentos norteadores da E.E.M.M, quais sejam: o Regimento Escolar, o PPP e a Resolução 2197/2012.

A análise de conteúdo é a “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2012, p. 21), sendo fundamental observar as relações que vinculam a emissão das mensagens aos contextos de seus produtores.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o propósito de garantir deduções coerentes e justificadas das mensagens consideradas, observando o emissor e o contexto em que está inserido.

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise dos dados empíricos (observações e entrevistas semiestruturadas) foi realizada com base na identificação de tendências e padrões, e na construção de categorias descritivas, de modo a viabilizar relações e inferências entre os dados produzidos.

5 A ESCOLA ESTADUAL MATTACHADO: CONHECENDO O CONTEXTO

Neste capítulo caracterizo a escola observada — Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.) — identificando suas peculiaridades no atendimento do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, suas condições de oferta, tais como: o espaço físico, recursos materiais e humanos, público atendido, perfil dos sujeitos desta investigação, assim como as estratégias de gestão e educacionais utilizadas pela escola.

5.1 Espaço físico e recursos materiais

A Escola Estadual Matta Machado localizada atualmente na Rua Macau do Meio, 307, Centro, na cidade de Diamantina (MG) foi instituída pelo decreto Nº 2.091, de 20 de setembro de 1907, assinado pelo então governador João Pinheiro da Silva. Inicialmente a escola foi denominada Grupo Escolar da Cidade de Diamantina. Em 1926, o nome foi alterado para Grupo Escolar Matta Machado. Com a Resolução Nº 810, de 6 de julho de 1974 passou a ser chamada de Escola Estadual Matta Machado de 1º Grau. Em 1974, em homenagem a João da Matta Machado Júnior que pertencia a uma família do município, a escola recebeu o nome de Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M., 2017b).

A princípio, a escola se instalou na Praça Conselheiro Mata, 11, centro da Cidade de Diamantina, onde por muitos anos funcionava a Câmara Municipal. No ano de 1935, passou para a Rua Macau do Meio, 338, onde hoje funciona a Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, permanecendo neste endereço até meados de 1972. Com a construção do prédio próprio, no final do ano de 1972, mudou-se para o endereço atual.

No que se refere à infraestrutura física, a escola possui dois andares e um térreo. O prédio, em razão da época de sua construção, não possui acessibilidade, possuindo escadas desde a entrada principal. Cabe ressaltar que a escola está localizada na região central da cidade de Diamantina, cidade Patrimônio Cultural da Humanidade. O prédio foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que não autoriza modificações na parte arquitetônica, com o objetivo de preservar o contexto histórico-cultural do local.

A escola tem uma boa estrutura física, mas precisa de pintura e reforma dos banheiros, da cozinha e quadra, como indicam os extratos abaixo:

A nossa escola, é grande e ampla, mas tem muita escada [...] **não tem acessibilidade**, estamos com o termo de compromisso desde janeiro assinado, o desafio maior é a Secretaria de Educação liberar o recurso.

Tem muita coisa precisando de reforma, nós precisamos de **pintura nos banheiros, uma reforma em nossa cozinha** para atender aos padrões da Anvisa, a nossa quadra não é coberta, o **IPHAN proíbe por causa da localização da escola**, mas a gente está lutando para conseguir. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Na parte física a escola tem um tamanho bom, só que **falta acessibilidade** é o que a gente já está pleiteando. É preciso reestruturar o ambiente aqui da escola por que **tem muita escada** e a gente **tem aluno cadeirante**. Mas a **Diretora tem se empenhado muito mesmo em conseguir essa reforma na escola**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

De fato, a escola possui um amplo terreno e entrada em duas ruas. Existem muitas ideias e planos de como adaptar uma entrada para pessoas com necessidades especiais e realizar as reformas essenciais no prédio, todavia, o projeto exige tempo, investimento financeiro por parte dos órgãos estaduais e aprovação do IPHAN.

Quadro 1 - Infraestrutura da E.E.M.M, Diamantina- Minas Gerais

Destinação	Quantidade
Salas de aula	11
Sala para Biblioteca	01
Sala de Informática	01
Recepção e secretaria	03
Sala da Supervisão	01
Sala da Direção	01
Cantina	01
Quadra de esportes	01
Banheiros	07
Sala de arquivo	01

Fonte: E.E.M.M., 2017a. Projeto Político Pedagógico.

Cada sala de aula possui tamanho suficiente para atender uma média de 30 alunos; são simples, decoradas com alfabeto manuscrito maiúsculo e minúsculo, calendário, cartaz com boas maneiras, elaborado pela professora e alunos. No entanto, as salas não possuem equipamentos eletrônicos como televisor, *data show* ou similares. Existe em cada sala um quadro-negro, cortinas e armários para guardar os materiais como livros, cadernos e trabalhos escolares.

A sala de informática dispõe de 17 computadores, porém, sem conexão à *internet*. No entanto, os computadores possuem o Sistema Operacional Linux, com opções de atividades para o trabalho docente.

Há dois banheiros em cada andar, um para atendimento ao público masculino e outro ao público feminino. Na área administrativa e pedagógica, onde funciona a secretaria, supervisão e direção, existe também um banheiro destinado aos funcionários.

No térreo, encontram-se a cantina, a cozinha e um pátio coberto. A área destinada às aulas de Educação Física contempla uma quadra sem cobertura e um grande espaço cimentado.

5.2 Recursos humanos

A E.E.M.M. dispõe de um quadro de profissionais composto por vinte e nove professores, sendo dezessete efetivos e doze designados. Destes 100% possui Ensino Superior e/ou Pós-Graduação. Compõem, ainda os recursos humanos da escola, uma secretária efetiva, seis assistentes técnicos de Educação Básica (sendo três efetivos e três designados), dez auxiliares de serviços gerais (todos designados), dois especialistas em educação – supervisoras, (uma efetiva que possui curso superior e uma designada com Pós-Graduação), uma diretora e uma vice-diretora (efetivas), totalizando, assim, cinquenta servidores atuando nos dois turnos de atendimento.

Destaco a carga horária dos sujeitos desta investigação: Professores, 27 h/a; Diretora, 40 h/a; Vice-Diretora, 30 h/a; Supervisoras Especialistas em Educação, 24 h/a.

Como mencionei anteriormente, um dado importante em relação aos professores da E.E.M.M. é o fato de todos possuírem Ensino Superior e/ou Pós-Graduação, o que pode ser considerado como ponto favorável da escola, conforme é relatado por Cury (2007).

Cury (2007) associa qualidade do ensino prestado à qualificação do docente indicando que:

[...] a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância. Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdo que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas. (CURY, 2007, p. 488).

Para esse autor, a formação profissional docente é uma das principais exigências que favorecem o trabalho pedagógico, a aprendizagem do aluno, bem como sua atuação na escola.

5.2.1 Realização profissional

Os sujeitos desta investigação, ao serem questionados se estavam contentes com a função que exercem, foram unânimes em responder que se sentiam realizados na profissão.

Eu amo! (PROFESSORA A, 2017).

Muito, muito mesmo. Eu me sinto realizada, porque vejo que posso realmente contribuir para a sociedade com o meu trabalho. (SUPERVISORA, 2017).

Estar satisfeito com a profissão que escolhemos é fundamental, pois é no trabalho que passamos grande parte da vida. Os estudos de Fonseca (2014) revelam que “os trabalhadores que melhor desempenham a sua atividade apresentam maiores níveis de satisfação e a insatisfação pode levar ao absentismo e prejudicar a vida das organizações” (FONSECA, 2014, p. 16).

Nesse quesito a E.E.M.M. apresenta condições favoráveis em relação aos profissionais que nela atuam, já que os mesmos explicitaram satisfação no exercício da profissão. De fato, a Professora B afirma que os profissionais que “ficam na escola” são os que se mostram “contentes com a profissão.”

Sim. Até porque o professor que não está contente com a profissão não fica. Não dá Conta. (PROFESSORA B, 2017).

5.2.2 A escolha da profissão

No que diz respeito à escolha da profissão, foi indicada a influência da família – a “tendência” ou “tradição de família” –, e a decisão pela profissão docente foi indicada também como algo que já nasce com o indivíduo.

Sou de uma família de educadores, minha mãe, minhas irmãs trabalharam na educação, então eu já cresci com aquela **tendência de ser professora** e acabei entrando no magistério e nunca mais saí. (DIRETORA, 2017).

Minha família toda vem mesmo da tradição do magistério, minhas tias, minha mãe, todas são professoras. Estou seguindo a **tradição da família** e também por ser uma área que eu sempre gostei, eu me identifiquei desde o início com o magistério, então assim, eu acho que não tinha como eu fugir não, sabe?! Está no sangue. (PROFESSORA B, 2017).

Eu sempre pensei em ser professora, eu já tinha esse ideal, **foi uma coisa inata**. (PROFESSORA A, 2017).

A decisão por ser Pedagoga, no caso da Supervisora, se deu pela possibilidade para tal.

Eu queria fazer uma faculdade, no fundo eu queria Psicologia, mas como não tive possibilidade eu imaginei que Pedagogia seria mais próximo. Então, eu optei por Pedagogia, mas adorei muito fazer o curso, realmente eu gosto muito dessa área, eu acho que a gente pode ajudar muito inclusive nas séries iniciais, a ajuda do pedagogo é muito mais valiosa. (SUPERVISORA, 2017).

De fato, Pacheco (2015) aponta que a escolha da profissão pode ser influenciada pela experiência de vida, educação, contexto familiar, variáveis demográficas, e até mesmo pelas oportunidades.

5.2.3 Tempo de experiência profissional

Todos os sujeitos desta investigação possuem experiência na carreira do magistério e exercem a função desde a formação inicial. Na E.E.M.M. atuam em tempos diversos: a Professora A atua há um ano, a Professora B, há 10 anos, a Diretora, há 13 anos e a supervisora, há dois anos.

Trabalhei como professora e diretora em uma única escola, por quase 30 anos, e me aposentei. Mudei-me para Diamantina e estou trabalhando nesta escola como segundo cargo, **há um ano**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Eu formei em 1999 no curso de Pedagogia, comecei bem cedo. **Assim que formei fui trabalhar em uma escola** particular, trabalhei **quatro anos em um pré-vestibular**. Depois em algumas escolas no Inhaí, em Alvorada de Minas, em São José do Jassem. Depois eu fui para Superintendência, fiquei quatro anos lá na área de finanças e **há dois anos estou aqui no Matta Machado**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Formei no magistério em 1984 e em Pedagogia em 1990. Comecei a trabalhar **nesta escola em fevereiro de 2004 como professora e como diretora em outubro de 2014**. Trabalhei na escola Mandacaru como professora nos anos iniciais e em Conselheiro Mata, mas um período pequeno no ensino fundamental II. Quando tinha dois cargos aqui no Matta Machado, um como professora regente de turma e outro como bibliotecária, eu participava e ajudava muito, auxiliava muito a direção da escola, mas nunca pensando em ser diretora. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Eu **já entrei no estado de efetiva em 1998**. Eu fiz um concurso para a Prefeitura e para o Estado e passei nos dois. Já trabalhei em Minas Novas, em Extração, e atualmente trabalho também no Belita Tameirão que é escola Municipal. Na E.E.M.M trabalho há 10 anos. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

A experiência profissional pode ser um facilitador na obtenção de bons resultados, uma vez que permite aos sujeitos prognosticar estratégias assertivas, como assevera Rodrigues (2015):

A nossa experiência profissional ajuda também a sabermos, antecipadamente, as estratégias mais motivadoras e mais facilmente aceitáveis por parte dos alunos e que poderão trazer melhores resultados na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de determinadas competências. Podemos ainda referir que a utilização de determinadas estratégias depende, até certo ponto, do contexto “escola” onde se leciona. (RODRIGUES, 2015, p. 87).

Entretanto, acredito que o contexto “escola” engloba tanto os recursos disponíveis na instituição, como o perfil dos alunos, uma vez que são fatores que estão intimamente ligados à prática docente.

5.2.4 Formação inicial e continuada

Os sujeitos desta investigação possuem graduação e pós-graduação na área de atuação, como confirmam os extratos abaixo:

Tenho Ensino Superior, que é o Normal Superior, eu fiz na época o Projeto Veredas, que foi o primeiro e único, não teve mais outro programa como o Veredas. (PROFESSORA A, 2017).

Eu sou formada em Pedagogia e tenho Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, vou tentar daqui um tempo mestrado é minha intenção. (SUPERVISORA, 2017).

Tenho Pedagogia, Administração Escolar e Pós-Graduação em Psicopedagogia. (DIRETORA, 2017).

Tenho Pedagogia e Pós-Graduação em Inspeção Escolar. (PROFESSORA B, 2017).

Em relação à formação continuada, os sujeitos afirmaram manterem-se atualizados por meio de estudos, pesquisas na internet, troca de experiências com outros profissionais da área, fazendo contato com a Superintendência Regional de Ensino, ou ainda através de cursos à distância.

Atualizo através da internet e com os professores também, porque esse ano mesmo para mim está sendo como se eu estivesse iniciando a carreira. Devido ao fato de ter trabalhado em uma única escola. Então me considero novata nesta escola, a minha experiência aqui é diferente com professores diferentes então eu **vou me atualizando assim tendo contato com os profissionais**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Através de estudos, estudar muito **a LDB**, fundamental para o nosso trabalho, **a Resolução 2197** essa é, como se diz, o supervisor tem que saber de cor, **os cadernos CEALE**, e também o **guia do supervisor pedagógico** tudo que o supervisor pedagógico precisa fazer durante o ano está nesse guia, esse guia é como se fosse nossa bíblia de trabalho. E agora a novidade é **o CBC das séries iniciais**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Gosto muito de ler. Leio as resoluções que saem, tenho um contato com a superintendência, com as inspetoras, porque eles informam a gente sobre tudo. **Mas tem que pesquisar**, eu gosto de ler revistas pedagógicas, acho que ajuda a gente no crescimento e na educação que está sendo reinventada todo dia né?! E procurando práticas inovadoras para a gente melhorar a nossa prática pedagógica. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Todo professor tem que se atualizar, hoje tem muitos **cursos à distância**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Destaco a preocupação de todas as entrevistadas em relação à formação continuada. Devido ao avanço tecnológico, o acesso à informação está mais fácil e ágil. Como mencionado pelos sujeitos nos extratos acima, a internet e cursos à distância são ferramentas que auxiliam e facilitam a atualização por parte dos profissionais. Ademais, a escola como uma instituição social deve estar preparada para os desafios e atendimento às novas gerações.

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. A busca por aperfeiçoamento e novos conhecimentos para enriquecer a prática pedagógica, seja a partir de cursos, oficinas, seminários, palestras ou pós-graduação são instrumentos que irão contribuir não só no trabalho do docente, mas também trará resultados positivos na qualidade do ensino. (RIBEIRO, 2012, p. 2).

Ainda que seja destacada a formação continuada, nos últimos anos ela não tem sido subsidiada pelo poder público, como menciona a Professora B.

Quando eu entrei na rede estadual e municipal **havia muitos cursos de capacitação oferecidos pelo sistema**, tanto pela Superintendência (Estado) como pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto há alguns anos eu venho observando que **tem ocorrido pouco**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Ainda assim, notei que todos os sujeitos desta investigação buscam a atualização constante, principalmente através de leituras e estudos na internet.

5.3 Público atendido

A E.E.M.M. oferta matrículas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, abrangendo alunos de faixa etária entre seis e onze anos. A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo aproximadamente 535 (quinhentos e trinta e cinco) alunos,

distribuídos em 21 turmas heterogêneas, sendo 10 turmas no turno matutino e 11 turmas no turno vespertino.

Os alunos são advindos de diferentes bairros da cidade, apesar de a escola estar localizada na região central. O público, segundo os sujeitos desta investigação, é diversificado, considerando tanto o nível sociocultural como o nível socioeconômico, como podemos verificar nos extratos abaixo:

Nós temos alunos aqui de todos os bairros de Diamantina. (DIRETORA, 2017).

Houve um tempo que na escola, acredito que antes da minha chegada, estudava aqui pessoas do centro mesmo da parte central da cidade. Hoje não, **temos alunos de toda parte da cidade**, da Palha, do Cazuza, da Cidade Nova, do Bom Jesus, Vila Operária, Rio Grande, **bastante do Rio Grande**. São bem **diversificados nossos alunos aqui e o nível socioeconômico e cultural também**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

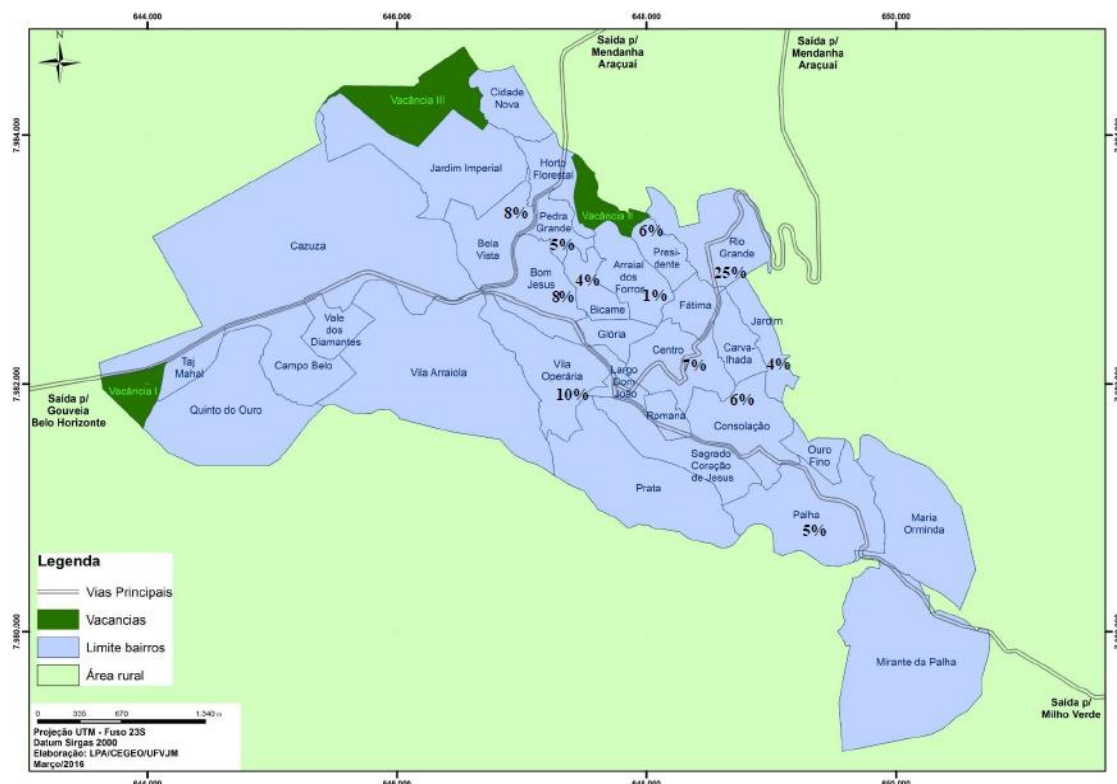
Atualmente o público dessa escola é composto por alunos de **diversos bairros**, nós temos alunos de diversas culturas, com pais que trabalham, pais desempregados, famílias de **níveis socioeconômico diferentes**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Nós temos **alunos praticamente da cidade inteira**, antigamente segundo o próprio PPP a nossa escola atendia mais alunos aqui do centro, só que aumentou esse leque. Então a escola abriu as possibilidades e atendemos **alunos de todos os bairros**, e também de **vários níveis econômicos**. Vejo como ponto positivo, que a escola tem que ser para todos apesar dela estar localizada no centro e se ela tem um ensino de qualidade ela tem que proporcionar isso a toda a comunidade. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

A escola recebe alunos de todos os bairros circunvizinhos. Esta diversidade favorece a multiplicidade de relatos sobre os espaços de vivência dos alunos e revela um perfil sócio cultural diferente, possibilitando um trabalho pedagógico mais amplo. (E.E.M.M., 2017a, p. 7).

Em consulta às fichas individuais dos alunos foi possível comprovar que eles distribuem-se nos diversos bairros da cidade, conforme podemos verificar na FIG. 2

Figura 2 - Distribuição dos alunos da Escola Estadual Matta Machado por bairros de Diamantina (MG)



Fonte: Lopes; Umbelino, 2016, p. 19. Adaptado.

Conforme indicado na FIG. 2, os bairros onde há maior concentração de alunos são Rio Grande, 25%, Vila Operária, 10%, Bela Vista, 8% e Bom Jesus, 8%, bairros considerados distantes e afastados da escola. Porém, há alunos do Centro, 7%, Arraial dos Forros, 1% e Presidente, 6%, bairros bem próximos à escola. Tanto nos documentos analisados, quanto nas informações obtidas nas entrevistas, foi possível comprovar que o público da escola é diversificado, assim como o nível socioeconômico e cultural.

O estudo geográfico sobre a cidade de Diamantina (MG) foi realizado por Varajão (2015). Uma parte da sua pesquisa foi dedicada à análise geográfica exploratória sobre os lugares valorizados positivamente e negativamente pelos residentes da cidade. Os dados produzidos pelo autor, através de observações assistemáticas e 402 entrevistas estruturadas, apontaram o bairro Rio Grande como um dos bairros “negativos”, na visão da maioria dos moradores entrevistados.

O bairro Rio Grande está localizado na zona periférica da cidade, onde há maior incidência de alunos na E.E.M.M., esse bairro, como aponta a pesquisa mencionada, está “imbuído de sentimentos negativos” (VARAJÃO, 2015, p. 184). A motivação para esse bairro ter sido considerado negativo por grande parte da população foram as questões relacionadas

“à insegurança, criminalidade e ao uso de entorpecentes” (VARAJÃO, 2015, p. 187). O autor ressalta ainda que: “por mais que determinado bairro seja negativamente valorizado por grande parte da população da cidade, os moradores desse famigerado local ainda estão propensos a gostar do mesmo” (VARAJÃO, 2015 p. 193).

Cabe ressaltar que, na E.E.M.M., 14% dos alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. Segundo o portal do Ministério do Desenvolvimento Social (MSD), esse programa foi criado em 2013, com o objetivo de combater a pobreza e a desigualdade no Brasil. Participam desse programa famílias que vivem em situação de pobreza, tal situação foi definida pelo programa por meio do limite de renda por pessoa pertencente ao grupo familiar: a) todas as famílias com renda de até R\$ 85,00 mensais por pessoa; b) famílias com renda entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais por pessoa, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Na hipótese de famílias que possuem crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, estas devem estar devidamente matriculadas na escola e obter uma frequência de, no mínimo, 85% das aulas.

5.4 Gestão da escola E.E.M.M.

A gestão democrática na escola, liderada pelo diretor, demanda principalmente a participação dos pais, dos alunos, professores, equipe pedagógica, e sempre que possível, de pessoas da comunidade.

A gestão democrática é considerada como um ponto positivo, que pode contribuir para a qualidade da escola, pois, como afirma Cury (2007), “A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas” (CURY, 2007, p. 493).

O Art. 14 da LDB trata da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, pautada na participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, e da comunidade escolar em conselhos. Cury destaca ainda que “a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo” (CURY, 2007, p. 493).

Na E.E.M.M., destaco o papel da diretora no processo de gestão, cuja liderança é reconhecida pelos profissionais. A diretora procura agir adequadamente, cultivando as relações baseadas no respeito, no diálogo, na tomada de decisões conjunta, buscando decisões apropriadas conforme as necessidades.

Dos profissionais entrevistados, ressalto algumas falas que me permitem reconhecer o diálogo existente na escola, principalmente no que diz respeito à tomada de decisões baseadas na participação e na deliberação coletiva.

Nas reuniões a Diretora e a Supervisora expõem algum assunto que precisa ser decidido, discutido ou até mesmo informado. A Diretora, Supervisora e a Vice-Diretora sempre estão presentes na reunião do módulo, trazendo novidades para nos auxiliar nas aulas. É o momento para discutir assuntos e **decidir em equipe que rumo tomar**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Nas reuniões de módulo sempre tem aquela parte dos recados e depois a parte onde são tomadas decisões porque **aqui na escola tudo é decidido junto**. Geralmente a Diretora fala: gente vai acontecer isso o que vocês acham? Como que vai ser? Que horário vai ser? Estava pensado desta forma, vocês concordam?. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Aqui a gente tem uma **gestão democrática** a diretora nos dá possibilidades, a gestão dela é muito tranquila. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Quando questionados sobre a convivência na escola, os sujeitos desta investigação afirmaram, sem nenhuma exceção, que a convivência na E.E.M.M. é boa e respeitosa.

É a melhor escola que eu trabalhei, em todos os sentidos, **no sentido de convivência com os outros professores e profissionais da escola, no sentido de respeito pelos alunos**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Também a Diretora, ao falar sobre a convivência na escola, evidencia a flexibilidade que mantém em sua gestão.

Considero que o relacionamento aqui na escola é bom, mas é claro, devido às exigências às vezes tem atritos, mas nada que não consigamos resolver, **eu sou muito aberta a ouvir, pode reclamar, pode fazer solicitação, eu faço o que estiver ao meu alcance**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

De fato, durante as observações realizadas, constatei que a E.E.M.M. desenvolve um trabalho em equipe, estando todos envolvidos, de alguma forma, nos assuntos e nas decisões da escola. Os profissionais conhecem bem as suas funções e estão sempre à disposição para colaborar uns com os outros.

Nas observações e também nas entrevistas, comprovei que é indicado pela gestão o uso dos dados das avaliações internas e externas, como melhor detalharei no Capítulo 8.

Em todas as entrevistas, ao final, perguntei às entrevistadas se gostariam de acrescentar ou dizer algo que por ventura não tiveram oportunidade de falar. Ao fazer essa pergunta, a Diretora prontamente respondeu: “Sim, gostaria de falar sobre o Prêmio de Gestão

Escolar (PGE) que a escola ganhou em 2013”. O sorriso e a expressão facial da Diretora mostravam a satisfação que ela sentia, o que me fez perceber que o prêmio foi um acontecimento importante na escola.

Em 2013 nossa escola ganhou o Prêmio de Gestão Escolar. A escola ficou em **primeiro lugar no Estado de Minas Gerais**, foi um momento de **muita alegria** para todos nós inseridos na instituição, foi **um orgulho** para a gente. A Diretora da época sempre mencionava nas redes sociais e nas entrevistas que **“gente esse prêmio não é meu é de cada um que trabalha na escola, cada um contribuiu para que ele fosse conquistado”**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

A E.E.M.M. foi premiada em primeiro lugar no Estado de Minas Gerais em 2013, o certificado expedido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) fica exposto na sala da diretoria. A escola também confeccionou um certificado na versão miniatura (cartão de visita), que foi distribuído para toda a comunidade escolar.

As reflexões realizadas na elaboração do documento para a participação nesse prêmio contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino na escola, assim como para o seu reconhecimento como “escola referência” para a comunidade. Os recursos financeiros obtidos com o prêmio foram investidos em materiais pedagógicos e brinquedos.

5.5 Participação da família

Os sujeitos destacaram a expressiva participação dos pais nas reuniões e nos eventos da escola. Tal fato foi acentuado após a criação da comissão de pais, como estratégia de intensificar a participação deles no cotidiano escolar.

A grande maioria dos pais a gente não pode reclamar não, os pais realmente **contribuem com a escola**, tanto que a gente tem a **comissão dos pais, essa comissão ajuda em todas as demandas, tudo que precisa**. Vamos fazer algum evento, essa comissão se organiza para ajudar a escola. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

De fato, no período em que realizei a produção dos dados, presenciei um encontro da comissão de pais que tinha como pauta a organização, juntamente com a equipe da escola, da tradicional Festa Junina.

A Supervisora ressaltou em entrevista a grande participação dos pais no cotidiano escolar, apontando que a cobrança da família é intensa, afinal, eles estão envolvidos nos eventos escolares. No entanto, entende que isso é bom para a escola e para o crescimento pessoal e profissional.

No segundo ano trabalhando nesta escola percebi a cobrança dos pais, **os pais cobram demais dessa escola**, mas isso é muito bom para gente crescer. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Nas reuniões há uma presença expressiva dos pais, praticamente 90%. Os sujeitos desta investigação caracterizaram tal presença como ponto positivo, uma vez que é o momento ideal para dialogar, esclarecer e informar aos pais a situação dos filhos e da escola.

Noventa por cento dos pais comparecem é um ou outro que a gente precisa insistir para vir na escola. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Os pais que comparecem às reuniões são **informados pela Diretora e Supervisora da situação do filho**. Após a reunião da turma com o Professor Regente é pontuado para os pais tudo o que é feito em sala, as atividades e os projetos, mostrando os gráficos e indicando o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem do filho, do aluno (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

A maioria dos pais comparece às reuniões. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Em consultas realizadas por mim às listas de presenças das reuniões com pais, ocorridas no primeiro semestre de 2017, foi possível constatar a significativa participação dos mesmos. Porém, existe uma minoria de pais que não é presente na escola, sendo, às vezes, os que necessitam acompanhar um pouco mais as atividades pedagógicas da escola com os filhos.

Tal constatação é corroborada pela preocupação da Professora B, ao destacar que os pais precisam ter conhecimento do desenvolvimento dos filhos, para que possam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Tem alguns pais que infelizmente, você chama, solicita a presença, propõe algumas saídas no sentido de desenvolver a capacidade que o aluno ainda não consolidou, **mas infelizmente às vezes a gente não consegue a ajuda da família, vem deveres sem fazer**, tem alguns que não tem jeito. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

De fato, para que a escola tenha condições de cumprir com seu dever educativo é imprescindível o envolvimento da família na vida escolar de seus filhos.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p. 99).

Miguel e Braga (2015) ressaltam a importância da família no processo de ensino e aprendizagem:

A união da escola e da família resultará num processo ensino-aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes do seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos para agir na sociedade. (MIGUEL; BRAGA, 2015, p. 8).

Nesse sentido, a escola deve procurar envolver os pais nos eventos que realiza, bem como garantir que eles se sintam parte integrante no processo de formação de seu filho, atuantes dentro de um sistema educacional. Acredito que a criança tenha mais segurança quando nota a presença da família no ambiente escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E.M.M. prevê ações necessárias para propiciar um bom relacionamento com as famílias: recepcionar e integrar a família, apresentando a escola e os profissionais que nela atuam; assegurar a participação da família; realizar reuniões periódicas; ter uma comunicação ativa; incentivar a participação no Colegiado Escolar; fortalecer o convívio social promovendo eventos.

A partir das observações e entrevistas semiestruturadas que realizei, foi possível constatar que as ações supracitadas são efetivamente adotadas pela E.E.M.M.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO IDEB DA E.E.M.M.

Neste capítulo, dedico-me a apresentar os resultados do IDEB da E.E.M.M., começando por posicioná-la em relação às outras escolas de Diamantina, com o intuito de justificar a escolha da mesma como contexto para esta investigação.

Para analisar os resultados do IDEB da E.E.M.M., considerei os dados referentes das séries iniciais do Ensino Fundamental I (4ª série/ 5º ano) da rede pública estadual de ensino, na qual a E.E.M.M. está inserida. O recorte temporal dos dados do IDEB foi de 2005⁷ a 2015, com objetivo de demonstrar a evolução dos resultados em uma perspectiva temporal.

Considerando a importância de se fazer uma comparação dos dados do IDEB nos níveis nacional, estadual e municipal, neste estudo, a E.E.M.M. foi posicionada em relação àquelas possibilidades de desagregação territorial dos dados, permitindo analisá-los do nível micro ao macro.

6.1 Resultado do IDEB nas escolas de Diamantina

A TAB. 2 apresenta os indicadores do IDEB dos anos iniciais – Fundamental I das escolas de Diamantina nos anos de 2005 a 2015.

⁷ A série histórica de resultados do IDEB teve início em 2005, como as edições são bienais as demais ocorreram nos anos de: 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 (BRASIL 2015).

Tabela 2 - Distribuição dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do nível Fundamental I (4ª Série / 5º ano), obtidos pelas Escolas de Diamantina (MG), entre 2005 e 2015

Escola	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015
E.E. Artur Tibaes (E.E.A.T.)	3.6	4.2	7.2	5.7	5.6	5.4
E.E. Governador Juscelino Kubitschek (E.E.G.J.K.)	3.6	5.1	5.4	-	5.0	**
E.E. Joaquim Felício dos Santos (E.E.J.F.S.)	4.3	4.3	4.7	5.0	5.7	5.0
E.E. Maria Augusta Caldeira Brant (E.E.M.A.C.B.)	4.5	4.6	5.7	5.3	5.5	5.6
E.E. Matta Machado (E.E.M.M.)	5.6	6.2	6.1	7.0	7.2	7.3
E.E. Professor José Augusto Neves (E.E.P.J.A.N.)	3.9	4.1	5.1	4.2	5.1	5.5
E.E. Professora Gabriela Neves (E.E.P.G.N.)	3.4	3.3	5.1	4.8	5.0	5.1
E.E. Professora Julia Kubitschek (E.E.P.J.K.)	5.7	6.2	6.7	6.5	6.0	6.0
E.M. Belita Tameirão (E.M.B.T.)	**	4.1	5.6	6.6	6.4	5.9
E.M.Casa da Criança Maria Antônia (E.M.C.C.M.A.)	4.2	3.1	4.3	5.3	4.5	5.6

Fonte: INEP, 2015c.

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Ao analisar a TAB. 2, observa-se que apenas duas escolas apresentaram, desde 2007, notas iguais ou acima de seis (6): E.E.M.M. e E.E.P.J.K. Outra observação que se destaca é o fato de apenas duas escolas apresentarem, a partir de 2009, uma melhora crescente em suas notas: E.E.M.M. e E.E.P.I.M. Dessas escolas, apenas a E.E.M.M. apresentou, a partir de 2007, notas acima de seis (6) e melhora crescente nas notas do IDEB até 2015.

Segundo o *site* QEd⁸, para indicar a “situação da escola”, o IDEB considera três indicadores: a) atingir a meta; b) crescer o IDEB e c) alcançar o percentual de 6,0. Considerando as TAB. 2 e TAB. 3, observa-se que apenas duas escolas atingiram os três indicadores supracitados: E.E.M.M. e E.E.P.I.M. Essas são as escolas da cidade de Diamantina (MG) que se encontram classificadas no IDEB com o *status* “manter”. De acordo com os parâmetros do *site* QEd, isso indica que “a escola cresceu o IDEB, atingiu sua meta e superou o 6.0. Tem o desafio de manter o crescimento do IDEB para garantir o aprendizado de todos os alunos”.

⁸ O site qedu.com.br disponibiliza dados oficiais em um formato que facilita o acesso e o entendimento de toda a sociedade. Em 2014, a equipe responsável pelo site recebeu o Prêmio Mário Covas, na categoria Governo Aberto. <<http://fundacaoemann.org.br/novidades/qedu-vence-premio-mario-covas-na-categoria-governo-aberto>>.

Tabela 3 - Distribuição da taxa de aprovação e notas de desempenho dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do nível Fundamental I (4ª Série / 5º ano), obtidos pelas Escolas de Diamantina (MG), entre 2005 e 2015

Escola	Fluxo de Aprovação	Notas da Prova Brasil Língua Portuguesa	Notas da Prova Brasil Matemática	Situação da Escola
E.E. Artur Tibaes (E.E.A.T.)	0,99	193,42	207,51	Atenção
E.E. Governador Juscelino Kubitschek (E.E.G.J.K.)	-	-	-	Sem dados
E.E. Joaquim Felício dos Santos (E.E.J.F.S.)	0,96	196,29	193,80	Alerta
E.E. Maria Augusta Caldeira Brant (E.E.M.A.C.B.)	0,98	201,99	214,33	Atenção
E.E. Matta Machado (E.E.M.M.)	1,0	247,51	255,47	Manter
E.E. Professor José Augusto Neves (E.E.P.J.A.N.)	1,0	190,93	210,62	Melhorar
E.E. Professora Gabriela Neves (E.E.P.G.N.)	0,99	189,09	195,53	Melhorar
E.E. Professora Isabel Motta (E.E.P.I.M.)	1,0	226,20	236,28	Manter
E.E. Professora Julia Kubitschek (E.E.P.J.K.)	1,0	210,24	220,26	Atenção
E.M. Belita Tameirão (E.M.B.T.)	1,0	202,01	225,14	Atenção
E.M. Casa da Criança Maria Antônia (E.M.C.C.M.A.)	1,0	199,74	207,29	Melhorar
E.M. Doutor João Antunes de Oliveira (E.M.D.J.A.O.)	-	-	-	Sem dados

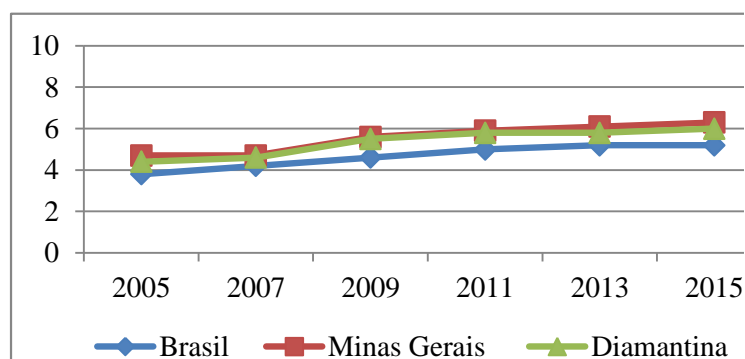
Fonte: INEP, 2015c.

Para determinar em qual das escolas se realizaria esta investigação, utilizei como critério a maior nota do IDEB de 2015. Como a nota do IDEB da E.E.M.M. (7.3) é superior à nota do IDEB da E.E.P.I.M. (6,6) a E.E.M.M. foi escolhida como contexto desta investigação.

6.2 Evolução dos resultados do IDEB

Em 2005, ano em que foram estabelecidas as metas a serem alcançadas pelo país, estados, municípios e escolas, com a pretensão de se atingir a média em 6,0 pontos para o Brasil, inicia-se a série histórica dos resultados do IDEB. A evolução dos valores do IDEB observado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (EFI) pode ser apreciada (GRAF. 1).

Gráfico 1 - Evolução dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil, do estado de MG e da cidade de Diamantina, no período de 2005 a 2015

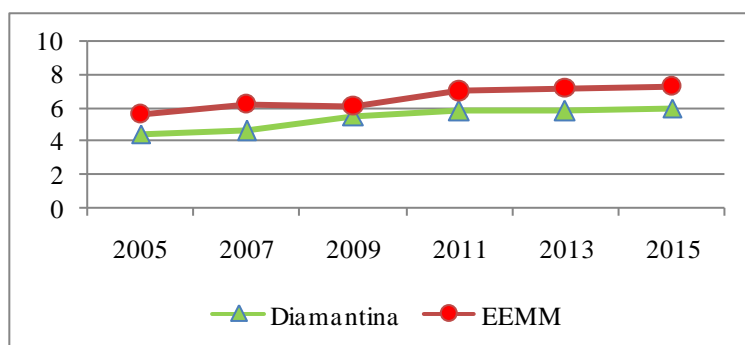


Fonte: INEP, 2015d.

O GRAF. 1 nos mostra que o IDEB observado, em Minas Gerais e no município de Diamantina, está acima do IDEB observado para o Brasil, e que o IDEB nas três esferas está aumentando. Esse dado é importante, uma vez que, melhorando os índices dessas esferas em conjunto, haveria uma contribuição para que o Brasil consiga atingir a média 6,0 – nível de qualidade esperado para a educação brasileira – até o prazo determinado pelo governo, que é 2021.

A evolução dos valores do IDEB observado na E.E.M.M. da 4ª série/5ºano, situada na cidade de Diamantina (MG), pode ser visualizado no GRAF.2:

Gráfico 2 - Evolução dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da cidade Diamantina e da Escola Estadual Matta Machado, no período de 2005 a 2015



Fonte: INEP, 2015d.

O GRAF. 2 mostra que a E.E.M.M., no período analisado, apresenta um IDEB acima da média alcançada pela cidade de Diamantina, onde está situada, em todos os anos. A

magnitude do índice também sempre esteve acima da média nacional e do estado de Minas Gerais, conforme mostrado na TAB. 4.

No entanto, Alves e Soares (2013) alertam para a necessidade do entendimento das condições contextuais das escolas, e não apenas a análise dos valores brutos, ainda que a utilização unidimensional do IDEB seja o que prevalece corriqueiramente.

Essa observação enseja a realização de uma análise das condições contextuais da Escola Estadual Matta Machado, de forma a melhor apreciar os resultados observados, analisando, portanto, os fatores que estão contribuindo para que essa escola mantenha o crescimento deste índice, análise esta que foi apresentada no Capítulo 5 desta pesquisa.

De acordo com os GRAF.1 e GRAF. 2, vimos que tanto o Brasil, como o estado de Minas Gerais e o município de Diamantina, bem como a E.E.M.M. vêm mantendo o crescimento do índice do IDEB, na etapa de Ensino Fundamental I (EFI). A manutenção do crescimento deste indicador é essencial. Entretanto, é necessário verificar se as metas projetadas estão sendo atingidas.

Por meio da TAB. 4 é possível fazer um exame do IDEB (real) alcançado e das metas projetadas para cada uma das esferas, Brasil, Minas Gerais, Diamantina e Escola Estadual Matta Machado.

Tabela 4 - IDEB alcançado pelo Brasil, por Minas Gerais, por Diamantina e pela Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.) no período de 2005 a 2015 e Metas Projetadas para estas mesmas esferas no período de 2007 a 2021

Esfera	Resultados do IDEB EFI						Metas Estabelecidas para o IDEB EFI							
Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
MG	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1	6,3	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
Diamantina	4,4	4,6	5,5	5,8	5,8	6,0	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5
E.E.M.M.	5,6	6,2	6,1	7,0	7,2	7,3	5,7	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4

Fonte dos dados: INEP, 2015d.

*EFI corresponde à 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental

A TAB. 4 parece evidenciar que o IDEB, em 2005, tem um valor baixo em todas as esferas. No entanto, as metas estipuladas para o período (2007 a 2015) não somente estão sendo atingidas, como ultrapassadas na etapa de ensino observada (EFI). Nunes (2013) elucida que, nesta etapa de ensino, os alunos apresentam taxas menores de repetência e

evasão. Logo, esse fato pode contribuir para que os anos iniciais do Ensino Fundamental I tenham melhores resultados no IDEB, quando comparados às demais etapas.

A E.E.M.M. oferta exclusivamente as séries iniciais do Ensino Fundamental I. O estudo realizado por Alves e Soares (2013), aponta que as escolas onde são ofertados outros níveis e modalidades de ensino tem maior dificuldade para alcançar um valor mais alto na escala do IDEB. A escola que oferta um único nível de ensino, sendo, por vezes, considerada uma escola “menor”, por ter, possivelmente, menor número de alunos, menor média de alunos por turma, número reduzido de turnos de funcionamento e de etapas oferecidas pela Educação Básica, têm melhores condições no exercício da gestão. No entanto, acredita-se que escolas que têm resultados melhores, provavelmente trabalham em condições mais favoráveis. O IDEB observado e as metas alcançadas pela E.E.M.M., expressas no GRAF. 2, podem evidenciar essa situação.

Portanto, é necessário que outras dimensões da escola sejam estudadas, não somente as diretamente ligadas ao desempenho, mas aquelas que tornam possível contextualizar os resultados obtidos por meio dos fatores associados.

6.2.2 Discussão da evolução e decomposição do IDEB da E.E.M.M.

A Prova Brasil é usada para avaliar o sistema de ensino das escolas, municípios e estados brasileiros. Como já mencionado, seu resultado é um dos componentes utilizados no cálculo do IDEB. Por meio da TAB. 5, é possível obter a decomposição do IDEB (taxa desempenho x taxa aprovação) da E.E.M.M. nos anos de 2005 (primeira edição do IDEB) a 2015 (última edição do IDEB atualmente disponível).

Tabela 5 - Taxa de Desempenho, Taxa de Aprovação e o IDEB da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.) observados no período de 2005 a 2015

Ano	Taxa Desempenho	Taxa Aprovação	IDEB
2005	5,60	1,00	5,6
2007	6,20	1,00	6,2
2009	6,48	0,94	6,1
2011	6,96	1,00	7,0
2013	7,22	1,00	7,2
2015	7,34	1,00	7,3

Fonte de dados: INEP, 2015c.

A taxa de desempenho da E.E.M.M. é crescente desde 2005, mas o mesmo não acontece com o IDEB, uma vez que, em 2009, a taxa de aprovação diminuiu. O IDEB se mostra crescente no intervalo de 2005 a 2007 e a partir de 2011. Percebe-se também que, com exceção de 2009, a taxa de aprovação da escola é de 100%.

A Prova Brasil é um instrumento que permite situar o aprendizado do aluno em uma escala, denominada “Escala SAEB⁹”. Esta escala de proficiência – dividida em níveis – é um conjunto de números ordenados, obtidos pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma área de conhecimento específica. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência aumenta (BRASIL, 2015).

Os níveis de proficiência da Prova Brasil foram construídos para cada área de conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática – assim como para cada etapa final do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental I e II, respectivamente, e 3º ano de Ensino Médio. Em cada nível, há um grupo de habilidades que, de posse dos resultados da Prova Brasil, permite posicionar os alunos, identificando o que eles provavelmente dominam, ou seja, quais habilidades foram consolidadas e quais ainda é preciso desenvolver. Em Língua Portuguesa, há nove níveis, e em Matemática, dez níveis, conforme consta na TAB. 6.

Tabela 6 - Distribuição dos níveis de proficiência, com a referida pontuação de cada nível de acordo com a Escala SAEB das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Língua Portuguesa	Matemática
Nível 0 (< 125)	Nível 0 (< 125)
Nível 1 (125-150)	Nível 1 (125-150)
Nível 2 (150-175)	Nível 2 (150-175)
Nível 3 (175-200)	Nível 3 (175-200)
Nível 4 (200-225)	Nível 4 (200-225)
Nível 5 (225-250)	Nível 5 (225-250)
Nível 6 (250-275)	Nível 6 (250-275)
Nível 7 (275-300)	Nível 7 (275-300)
Nível 8 (300-325)	Nível 8 (300-325)
Nível 9 \geq 325	Nível 9 (325-350)
	Nível 10 \geq 350

Fonte dos dados: INEP, 2013.

A TAB. 7 apresenta os resultados da Prova Brasil das disciplinas avaliadas, quais sejam: Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2007 a 2015, obtidos pelos alunos da E.E.M.M.

⁹ A tabela SAEB encontra-se nos anexos 6 e 7.

Tabela 7 - Resultados na Prova Brasil da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.) das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no período de 2007 a 2015

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2007	215,34	226,53
2009	217,03	239,63
2011	235,01	247,51
2013	243,85	252,50
2015	247,51	255,47

Fonte dos dados: INEP, 2015c.

A partir dos resultados das proficiências na Prova Brasil é possível identificar em qual nível os alunos encontram-se e verificar quais habilidades provavelmente foram desenvolvidas. Com os dados da TAB. 7, em comparação com os níveis da escala SAEB da TAB. 6, identifiquei que na disciplina de Língua Portuguesa os alunos estiveram no nível 4, nos anos de 2007 e 2009, e a partir de 2011 evoluíram para o nível 5, onde estão posicionados atualmente. As habilidades correspondentes ao nível 5, de acordo com a escala SAEB, são:

- a) identificar assunto e opinião em reportagens e contos;
- b) identificar assunto comum a cartas e poemas;
- c) identificar informação explícita em letras de música e contos;
- d) reconhecer assunto em poemas e tirinhas;
- e) reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes;
- f) reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens;
- g) inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas;
- h) inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas;
- i) inferir informação em poemas, reportagens e cartas;
- j) diferenciar opinião de fato em reportagens;
- k) interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. (INEP, 2013).

Fazendo a mesma análise com a disciplina de Matemática, de 2007 a 2011, percebi que os alunos se encontravam no nível 5, mas, em 2013, progrediram para o nível 6, onde permanecem. As habilidades correspondentes ao nível 6, de acordo com a escala SAEB, são:

- a) Espaço e forma:
 - reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.
- b) Grandezas e medidas:
 - determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados,
 - converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos,

- resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro),
 - reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região,
 - reconhecer o m^2 como unidade de medida de área.
- c) Números e operações; álgebra e funções:
- determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal,
 - determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade,
 - determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens,
 - determinar 50% de um número natural com até três ordens,
 - determinar porcentagens simples (25%, 50%),
 - associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem,
 - associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000,
 - reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras,
 - localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles,
 - resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros),
 - resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários,
 - resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens,
 - resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade,
 - reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado,
 - reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1.
- d) Tratamento de informações:
- interpretar dados em uma tabela simples,
 - comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.
- (INEP, 2013).

Os alunos que estão em um determinado nível provavelmente possuem, além das habilidades daquele nível, as habilidades dos níveis anteriores. Por exemplo, espera-se que os alunos que estão no nível 6 tenham adquirido as habilidades dos níveis de 0 a 5.

Vale ressaltar que nas últimas três edições da Prova Brasil, isto é, aquelas realizadas nos anos 2011, 2013 e 2015, houve um nível de comparecimento bastante significativo dos alunos da E.E.M.M. No ano de 2011, de 110 alunos matriculados, 100 % estiveram presentes. Em 2013, de 112 alunos matriculados, 97% estiveram presentes. Já na última aplicação, em 2015, de 99 alunos matriculados, 96 estavam presentes (97%) de participação (Portal QEdu, 2015).

Pelo exposto, infiro que o IDEB da E.E.M.M. pode refletir a real situação de como está o ensino na escola, considerando que praticamente todos os alunos estiveram presentes no dia em que foi aplicada a avaliação da Prova Brasil. Outro fato que infiro é que o crescimento do IDEB da E.E.M.M. se deve ao crescimento do desempenho nas avaliações da

Prova Brasil, já que não houve alteração na taxa de aprovação nos últimos três anos, conforme evidenciado na TAB. 5.

Uma vez que o objetivo da Prova Brasil é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, a análise dos resultados dessa avaliação pode auxiliar os gestores e docentes da escola em seus trabalhos diários e no planejamento de ações em prol de melhorias na aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento das habilidades que permitem aos alunos evoluírem do nível de conhecimento em que estão.

Soligo (2010), referindo-se a matrizes de referência do Saeb/Prova Brasil, menciona:

Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação, levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas, e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes. Quando conhecidas as matrizes curriculares, torna-se possível analisar os resultados dos testes, verificando o que e o quanto os alunos apreenderam no percurso desenvolvido até então. Possibilita perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alunos. (SOLIGO, 2010, p. 4).

Saber o nível em que os alunos, de forma geral, encontram-se é importante, porém, se os docentes e gestores soubessem quantos alunos estão em cada nível, as intervenções para melhoria do aprendizado seriam mais pontuais. Pensando em uma maneira de ‘devolver’ para as escolas as informações dos alunos distribuídos por nível, o INEP criou a Plataforma Devolutiva Pedagógicas, cujos objetivos são:

- a) promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;
- b) tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;
- c) viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala;
- d) colaborar com os professores nas suas atividades de ensino (INEP, 2015g).

O vídeo disponibilizado na página inicial da plataforma do INEP traz questionamentos interessantes que muito provavelmente quem trabalha na seara da educação já se fez: O que podemos fazer para melhorar ainda mais o aprendizado dos nossos alunos? O que fazer para que eles aprendam ainda mais? Entender os motivos que explicam o desempenho dos alunos é essencial para encontrar respostas a essas perguntas.

A Plataforma Devolutiva Pedagógicas tem como foco principal o professor e foi desenvolvida de maneira a facilitar o uso das informações das avaliações da Prova Brasil

(SAEB), contribuindo para o trabalho pedagógico docente em sala de aula. De modo ampliado, o acesso à plataforma é livre. Assim, os coordenadores pedagógicos, gestores e toda a sociedade poderão acessar os dados por escola. Ademais, a plataforma permite comparar os dados da escola com outras que tenham o mesmo perfil de alunos (INEP, 2015f).

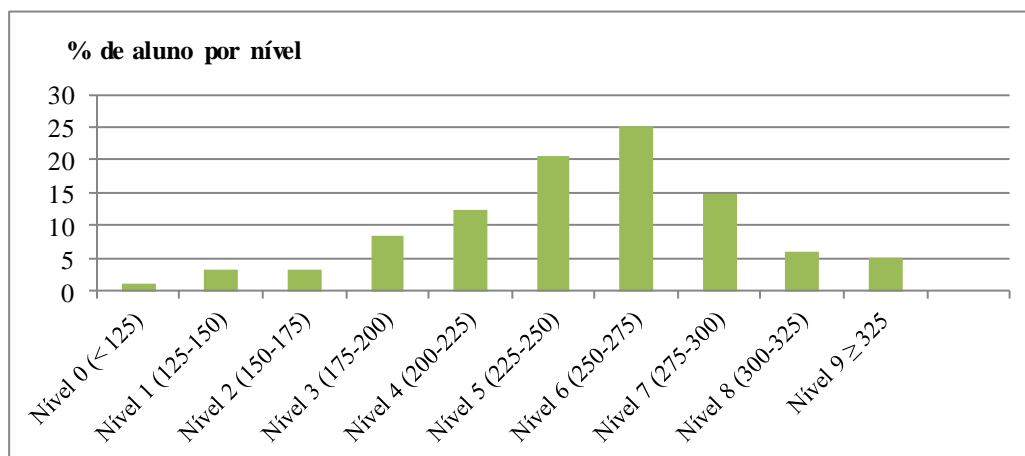
No entanto, com vistas à melhoria da plataforma, penso que as informações devem ser disponibilizadas com mais celeridade, para que os docentes possam utilizá-las de forma eficiente. Estão disponíveis na plataforma os dados de 2011 e 2013, porém ainda não há registro dos dados de 2015.

Para avaliar os dados da E.E.M.M., utilizei o boletim de desempenho da Prova Brasil 2015. Nele estão contidas as informações da prova por disciplina e por nível de aprendizagem. Além da apresentação dos indicadores contextuais: a) Nível Socioeconômico, onde a E.E.M.M. está classificada no nível alto; b) Adequação da Formação Docente, em que 96% das disciplinas são ministradas por docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam. A partir desse ponto, serão analisados os níveis de aprendizagem.

Apesar de constar do boletim de desempenho da Prova Brasil/2015 que o nível socioeconômico da E.E.M.M. é alto, os extratos das entrevistas apresentados nesta seção, a distribuição dos alunos por bairros, bem como a informação de que parte desses alunos vive em situação de pobreza parecem indicar que o nível socioeconômico é diversificado.

Sabemos em que nível os alunos estão posicionados, mas qual a frequência destes alunos em cada nível? Isso é o que nos apresentam os GRAF. 3 e GRAF. 4:

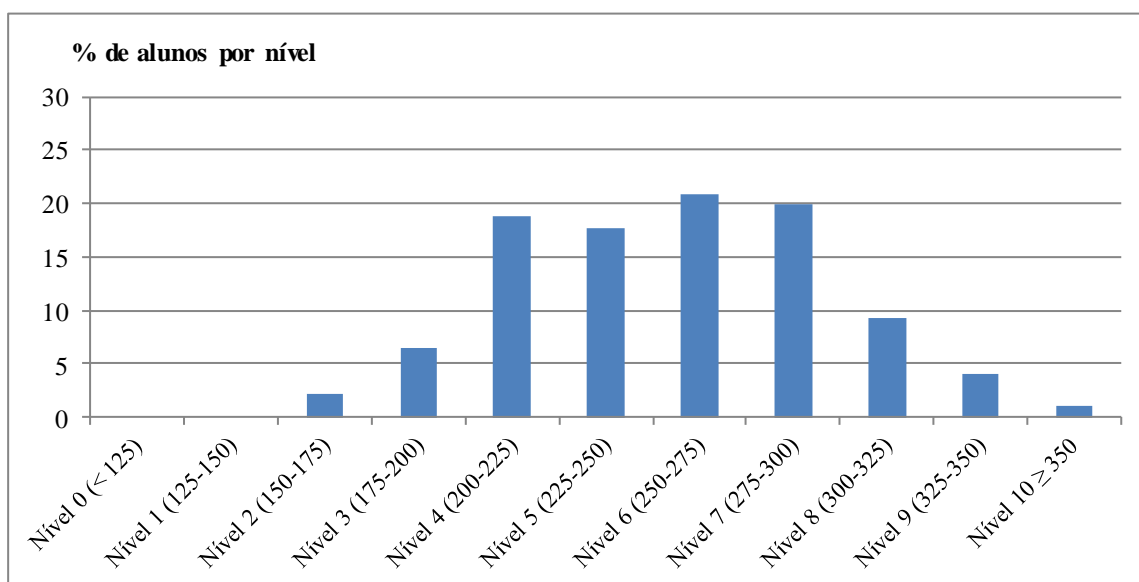
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), 2015



Fonte: INEP, 2015e.

O GRAF. 3 indica que 15,88% dos alunos estão distribuídos nos primeiros níveis, de 0 a 3. Nos níveis 5, 6 e 7, está posicionada a maioria dos alunos, 60,51 %, e uma parte equivalente a 27,15 % está nos últimos níveis. Por meio desses dados, é possível perceber que a maioria dos alunos está próxima de atingir as habilidades dos últimos níveis. No entanto, há alunos que ainda necessitam desenvolver habilidades dos níveis iniciais da escala, para, assim, conseguir avançar. Apesar de a frequência maior ocorrer no nível 6 (intervalo de 250 - 275) pela nota da Prova Brasil 2015, os alunos da escola, em Língua Portuguesa, estão posicionados no nível 5 da escala SAEB, considerando a obtenção da nota final de 247, 51.

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência da Prova Brasil em Matemática Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), 2015



Fonte: INEP, 2015e.

Observei, através do GRAF. 4, que nenhum aluno se encontra nos primeiros níveis. Esse é um dado considerado satisfatório, tendo em vista que nesses níveis estão posicionados alunos que não são capazes de demonstrar as noções matemáticas básicas. Partindo desse pressuposto, é possível imaginar que todos os alunos têm consolidadas as habilidades desses níveis.

Entre os níveis 4 e 7, está a maior frequência de alunos, totalizando 77,17%. Eles provavelmente são capazes de desenvolver as habilidades distribuídas entre esses níveis. No entanto, ainda precisam evoluir para que consigam consolidar e progredir para os níveis seguintes. No nível 10, há somente um aluno. A maior prevalência está no nível 6, o que parece justificar o posicionamento atual dos alunos da escola em Matemática.

A utilização desta escala pelos docentes e gestores das escolas é fundamental para o diagnóstico, pois situa o aprendizado do aluno nas competências (conjunto de habilidades) de leitura e interpretação de texto, e na resolução de problemas matemáticos, tornando-se uma importante ferramenta para o planejamento pedagógico e para a tomada de decisões.

O site do QEdu, disponibiliza por escola a média dos alunos que se encontram com aprendizado adequado. Com base em discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação¹⁰, foi caracterizado como aprendizado adequado, aquele aluno que demonstrou o domínio da competência avaliada. Eles indicaram uma pontuação, obtida na Prova Brasil, para cada disciplina e a distribuíram em 04 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. A TAB. 8 apresenta a distribuição da pontuação.

Tabela 8 - Classificação das Proficiências em: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, de acordo com a distribuição de pontos obtidos na Prova Brasil nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Nível	Língua Portuguesa	Matemática
Insuficiente	0 a 149	0 a 174
Básico	150 a 199	175 a 224
Proficiente	200 a 249	225 a 274
Avançado	Maior ou igual a 250	Igual ou maior que 275

Fonte: QEdu.org.br, 2017.

É considerado como aprendizado adequado aquele aluno que se encontra nos níveis proficiente e avançado. De acordo com a classificação apontada, esta é a proporção dos alunos da E.E.M.M. que demonstram um aprendizado adequado, conforme os dados da última avaliação ocorrida em 2015: 84% em Língua Portuguesa, na competência avaliada de leitura e interpretação de textos; e em Matemática 73% dos alunos, na competência avaliada de resolução de problemas (Portal Qedu, 2015). Esses percentuais, comparados com os níveis da escala SAEB, equivalem exatamente aos percentuais dos alunos que se encontram a partir do nível 4, em Língua Portuguesa, e a partir do nível 5, em Matemática.

Os dados fornecidos pelo INEP e pelo QEdu, analisados nesta investigação, me permitiram ‘calibrar o olhar’ ao que concerne à análise dos documentos e à análise dos dados produzidos, a partir das observações e entrevistas semiestruturadas realizadas.

¹⁰ Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

7 ANÁLISE DOCUMENTAL

Este capítulo apresenta a análise de conteúdo dos documentos da escola pesquisada que considere pertinentes: o Regimento Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Matta Machado e a Resolução SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da Escola são definidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MG, por meio do Parecer 1.132/97:

O Regimento Escolar é o documento que define os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola, devendo conter os princípios educacionais que orientam as atividades de cada nível de ensino oferecido, bem como registra o compromisso formal dos diferentes segmentos da escola para com a comunidade na qual está inserida e as relações entre eles. (CEE, 1997, p. 13).

É estabelecida pela LDB, por meio do disposto no Inciso I, do Artigo 12, a incumbência aos estabelecimentos de ensino de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Esta atribuição é atendida por meio do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para que a elaboração do PPP ocorra de forma coletiva, é fundamental o envolvimento de todos os atores neste processo.

A elaboração da proposta pedagógica – mecanismo importante de gestão democrática – passa, portanto, pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam as definições: das finalidades da escola, da estrutura organizacional, das relações de trabalho, da relação aluno/professor, dos processos de decisão, do tempo escolar, da organização dos alunos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didáticos, da linha metodológica da ação pedagógica, das estratégias de trabalho, de avaliação e de recuperação, das atividades culturais, do lazer, das atividades de convívio social e outros. (CEE, 1997, p. 3).

Diante da importância do Regimento Escolar e do PPP, seguem abaixo os quadros com itens que julgo relevantes para este estudo, quais sejam: O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), reuniões e estudos, organização curricular, acompanhamento da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, análise dos resultados das avaliações internas e externas, integração escola, família e comunidade, e a publicidade dos atos.

Quadro 2 - Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), da Escola Estadual Matta Machado, 2017

Resolução 2197/ 2012, Art.5º § 2º	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
Faz parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar.	<p>Art. 57: Integra ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar.</p> <p>Art.59: A Intervenção Pedagógica será realizada no próprio turno e no extra turno, conforme as possibilidades da escola e dos seus profissionais por:</p> <p>I) Professores regentes de turma ou de aulas;</p> <p>II) Professores em complementação da carga horária;</p> <p>III) Professores para o ensino do uso da biblioteca.</p> <p>IV) Alunos – monitores da própria sala de aula, organizados em grupos de estudos ou monitores de nível mais elevado de escolaridade.</p>	<p>a) Em um documento intitulado “Plano de Intervenção Pedagógica”, a escola estabelece as propostas de recuperação dos alunos com diagnóstico de baixo desempenho, objetivando o desenvolvimento das capacidades não consolidadas por eles.</p> <p>b) As ações do Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) são realizadas a análise das fichas individuais de desempenho do aluno, das fichas do Conselho de Classe, a observância dos resultados alcançados pelos alunos na avaliação bimestral e diagnóstica para, a partir dessas observações, realizar-se uma classificação dos alunos.</p> <p>A culminância do PIP, bem como a avaliação do projeto, é realizada após a aplicação de simulados aos alunos, instrumentos que mensuram o grau de eficiência do PIP.</p> <p>c) A avaliação é compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos, é essencial o ajuste e a orientação do Projeto de Intervenção Pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma.</p>

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

O PIP, indicado pela Resolução 2197, está previsto tanto no Regimento Escolar, quanto no PPP, neste último, prevendo o Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), como indicado no QUADRO 2.

Quadro 3 - Reuniões e Estudos da Escola Estadual Matta Machado, 2017

Resolução 2197/2012 Art.6º	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
Os profissionais da Escola devem reunir-se, periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela equipe gestora, para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico, conforme previsto no PPP e no PIP.	Art.58: Os profissionais da Escola reunir-se-ão, periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela equipe gestora, para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico, conforme previsto no PPP e no PIP	<p>a) Nas reuniões de módulo II, agendadas para as terças-feiras, após o término das aulas do turno vespertino. A equipe delinea uma nova ação interventora, dessa vez para atendimento emergencial aos alunos que não apresentam avanços na aprendizagem.</p> <p>b) A nossa escola procura escolher uma estratégia que envolva todos os responsáveis pelo processo pedagógico, para que os participantes possam repensar o trabalho comum como um todo. Isso é feito por meio de oficinas de estudo nos módulos II com professores-monitores da própria escola, e até mesmo por meio de trabalhos de reflexão com profissionais externos (analistas da SRE, colegas de outras escolas, etc.).</p>

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A realização de reuniões e estudos está prevista tanto no Regimento Escolar, quanto no PPP, neste último, indicada no Módulo II implementado na escola QUADRO 3.

Quadro 4 - Organização curricular da Escola Estadual Matta Machado em 2017

(Continua)

Resolução 2197/2012 Art. 31º e Art. 64º	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
<p>Art.31º: Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental que integram as áreas de conhecimento são referentes a:</p> <p>I - Linguagens:</p> <p>a) Língua Portuguesa</p> <p>b) Língua Materna, para populações indígenas.</p> <p>c) Língua Estrangeira Moderna</p> <p>d) Artes, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e obrigatoriamente, a musical;</p> <p>e) Educação Física.</p> <p>II - Matemática</p>	<p>Art.83: Os programas deverão refletir a concepção de educando e da sociedade que se quer formar, a forma de organização do trabalho na escola, a postura dos educadores e metodologia de trabalho, expressando a construção social do conhecimento e propondo uma sistematização de meios para que essa construção se efetive.</p> <p>Art.88: Os programas e planos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares serão fundamentados na construção do conhecimento</p>	<p>Na implementação do currículo, esta escola evidencia:</p> <p>a) a contextualização: o conteúdo curricular é ensinado em situação mais proximal e familiar dos alunos;</p> <p>b) a interdisciplinaridade: busca-se o diálogo do conhecimento de uma disciplina com os outros conhecimentos, através de projetos ou de atividades de ensino. Nesta escola, os conteúdos curriculares são abordados, a partir da prática vivencial dos alunos,</p>

Quadro 4 - Organização curricular da Escola Estadual Matta Machado em 2017

(Conclusão)

Resolução 2197/2012 Art. 31º e Art. 64º	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
III- Ciências da Natureza IV- Ciências Humanas: História; Geografia. V- Ensino Religioso Art. 64º: Na organização curricular dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Componentes Curriculares devem ser abordados a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando o aprendizado significativo e contextualizado.	voltados para a contextualização histórica e social. Art.79: São componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum no Ensino Fundamental nos Ciclo de Alfabetização e Ciclo complementar: I - Linguagens: Língua Portuguesa, aqui, incluído os eixos da leitura, da produção escrita, da ortografia; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física. II - Matemática III- Ciências da Natureza IV- Ciências Humanas: História; Geografia. V- Ensino Religioso VI- Parte Diversificada: Tendo em vista as características locais da nossa cidade, Diamantina, situada no Alto Vale do Jequitinhonha, região conhecida por sua diversidade cultural, definiu-se que, nesta escola, <i>Artes Literárias</i> é o conteúdo da Parte Diversificada do Currículo.	possibilitando-lhes o aprendizado significativo e contextualizado. São componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum no Ensino Fundamental nos Ciclo de Alfabetização e Ciclo complementar: I - Linguagens: Língua Portuguesa, aqui, incluído os eixos da leitura, da produção escrita, da ortografia; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física. II - Matemática III- Ciências da Natureza IV- Ciências Humanas: História; Geografia. V- Ensino Religioso VI- Parte Diversificada: Tendo em vista as características locais da nossa cidade, Diamantina, situada no Alto Vale do Jequitinhonha, região conhecida por sua diversidade cultural, definiu-se que, nesta escola, <i>Artes Literárias</i> é o conteúdo da Parte Diversificada do Currículo.

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A organização curricular é prevista tanto no Regimento Escolar, quanto no PPP, destacando-se, neste último, a contextualização e a interdisciplinaridade QUADRO 4.

Quadro 5 - Acompanhamento da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017

Resolução 2197/2012 Art.65º	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
Escola deve, ao longo de cada ano dos Ciclos de Alfabetização e Complementar, acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrem e garantir a progressão continuada dos alunos.	Art.59 a) A equipe pedagógica organizará ações de Intervenção Pedagógica e procederá ao acompanhamento e à avaliação da mesma. Art.148: A verificação do desempenho escolar busca avaliar o grau de desenvolvimento do aluno, conhecer as dificuldades e possibilidades a fim programar ações educacionais necessárias.	a) Avaliação continua visa o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Possibilita ao professor conhecer as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta e, por conseguinte, que ajuda mais adequada pode dar ao aluno para desenvolver ao máximo suas possibilidades e potencialidades. Essa avaliação requer uma dedicação constante do professor a cada momento em que as dificuldades aparecem, para ajudar os alunos a superá-las. b) assegurar tempos e espaços diversos para que o aluno com menor rendimento tenha condições de ser, devidamente, assistido ao longo do ano letivo; c) prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo.

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

O acompanhamento da aprendizagem é previsto tanto no Regimento Escolar, quanto no PPP, neste último, destacando a avaliação contínua e intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo QUADRO 5.

Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017

(Continua)

Resolução 2197/ 2012, Art. 69	Regimento Escola Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:	Art.149: A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da	a) A avaliação da aprendizagem, sendo parte integrante do ensino, deve ser contínua e assistemática, ou seja, o professor avalia constantemente os sinais que o aluno evidencia, indicando dúvida, compreensão, desinteresse, memorização de

Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017

(Continua)

Resolução 2197/ 2012 Art. 69	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
<p>I - assumir um caráter processual, formativo e participativo; II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;</p> <p>III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos; IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos; V - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo; VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente; VIII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade- ano de escolaridade.</p>	<p>ação pedagógica, deve:</p> <p>I - assumir um caráter processual, formativo e participativo; educativo de modo a possibilitar:</p> <p>II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica; III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos; IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos; V - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo; VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente; VIII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade- ano de escolaridade.</p> <p>Parágrafo único: As formas de procedimentos utilizados por esta escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, deverá expressar clareza, o que é esperado do educando, com relação á sua aprendizagem devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar</p> <p>Art.164: Os estudos de recuperação, de caráter obrigatório, representam uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo, pois, uma consequência do processo de avaliação continuada.</p>	<p>informação.</p> <p>b) avaliação diagnóstica ajuda o professor a determinar a situação de cada aluno, para melhor planejar as atividades didático-pedagógicas e estabelecer sequências de conteúdos conceituais e de procedimentos que visem ao desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas à solução de situações complexas.</p> <p>c) A princípio, nesta escola, é consenso que, para avaliar e qualificar a aprendizagem dos alunos é preciso que o professor tenha clareza de que um planejamento de ensino bem elaborado e uma consistente prática pedagógica garantem o vínculo da avaliação com a realidade educativa dos alunos.</p> <p>Neste contexto, a avaliação, nesta escola, tem como propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ assumir um caráter processual, formativo e participativo; ✓ ser contínua, cumulativa e diagnóstica; ✓ utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos; ✓ fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos; ✓ assegurar tempos e espaços diversos para que o aluno com menor rendimento tenha condições de ser, devidamente, assistido ao longo do ano letivo; ✓ prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo; ✓ assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente;

Quadro 6- Avaliação da aprendizagem da Escola Estadual Matta Machado em 2017

(Conclusão)

Resolução 2197/ 2012 Art. 69	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
	Parágrafo único: Os estudos de recuperação devem ocorrer concomitantemente com o processo educativo para garantir ao aluno a superação de dificuldades no seu percurso escolar.	✓ possibilitar aceleração de estudos para os alunos com distorção idade-ano de escolaridade.

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A avaliação da aprendizagem é prevista, tanto no Regimento Escolar, quanto no PPP, neste último, destacando a avaliação contínua e assistemática, realizada pelo professor em sala e na aplicação de avaliações diagnósticas QUADRO 6.

Quadro 7 - Análise dos resultados das avaliações internas e externas da Escola Estadual Matta Machado, 2017

(Continua)

Resolução 2197/2012 Art. 71	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).	Art.150 § 2: A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).	Há, hoje, a consciência de que a avaliação deve ser vista não apenas para indicar se houve aprendizagem ou não, mas, principalmente, para melhorá-la. Deve-se entender por avaliação o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações para auxiliar na tomada de decisões, quer seja no âmbito da sala de aula ou de toda a escola. Para a análise contínua da eficácia e eficiência da escola, é necessário medir a proficiência dos alunos nos conteúdos escolares e investigar os fatores que explicam o desempenho escolar desses alunos. Esse conceito mais amplo coloca a avaliação em um contexto maior e mais abrangente que inclui a interpretação e o uso dos resultados. É dentro dessa concepção que conceituamos os programas de avaliação externa (PROALFA, PROEB, IDEB) como um valioso instrumento para medir a

Quadro 7 - Análise dos resultados das avaliações internas e externas da Escola Estadual Matta Machado, 2017

(Conclusão)

Resolução 2197/2012 Art. 71	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
		<p>efetividade das ações educacionais e gerenciais da escola e criar ciclos contínuos de melhoramento da escola.</p> <p>Análise dos resultados com as proficiências dos alunos estão associadas a níveis de descrição de habilidades, pode-se fazer uma interpretação pedagógica dos resultados.</p> <p>Os resultados que obtivemos nas avaliações externas: SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Básica- PROEB e PROALFA revelam o compromisso que temos com a qualidade de ensino.</p> <p>Nossa escola obteve no PROALFA, avaliação que mensura a capacidade de leitura, escrita e interpretação textual dos alunos, 100% dos alunos no nível recomendável, tendo alcançado a meta prevista para o ano de 2014.</p> <p>As proficiências dos alunos nas disciplinas de português e matemática (PROEB) apontam que a escola está no caminho certo, com a elevação do nível de aprendizagem dos alunos a cada ciclo de avaliação.</p>

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A análise dos resultados das avaliações internas e externas são contempladas no Regimento Escolar e no PPP, neste último destacando os resultados da E.E.M.M. no SIMAVE, PROEBE e PROALFA, ressaltado a finalidade dessas avaliações não apenas para saber se houve ou não aprendizagem, mas também na busca de formas para melhorá-la

QUADRO 7.

Quadro 8 - Integração Escola, Família e Comunidade proposta pela Escola Estadual Matta Machado, 2017

Resolução 2197/2012 Art. 73	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
<p>As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas.</p>	<p>Art.59 b) A família será comunicada das ações do PIP, participará de reuniões, acompanhará a execução e será informada dos resultados apresentados.</p>	<p>a) A educação tem assumido muitas tarefas, mas não deixa de focar sua missão que é promover o sucesso dos alunos. Para tanto, torna-se imprescindível o envolvimento da família na vida escolar de seus filhos. Nesse sentido, podemos dizer que nossa escola tem uma relação bem próxima da comunidade. A comunidade participa ativamente das atividades escolares e acompanha bem de perto a educação de seus filhos. Nas reuniões de pais e mestres, temos quase a totalidade de participação das famílias. Esse momento é aproveitado para que todos os envolvidos no processo educacional avaliem suas ações. A escola, desta forma, tem cumprido sua incumbência atribuída pela LDB no art.12, VII “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.</p> <p>b) Assegurar a inserção da família no processo educacional do filho, buscando através das reuniões bimestrais a apresentação dos planejamentos de ensino, dos projetos desenvolvidos pela escola e dos mini projetos desenvolvidos em sala, incentivando a cooperação e a colaboração de toda a comunidade escolar;</p>

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A interação escola, família e comunidade é apontada no Regimento Escolar e no PPP, este último, contemplando reuniões de pais e mestres e reuniões bimestrais (momento em que são apresentados projetos e planejamentos de ensino), onde se incentiva a cooperação e colaboração de toda a comunidade escolar QUADRO 8.

Quadro 9 - Publicidade dos atos realizada pela Escola Estadual Matta Machado, 2017

Resolução 2197/2012 Art. 82	Regimento Escolar Fragmentos que evidenciam	PPP Fragmentos que evidenciam
<p>A Escola deve divulgar, amplamente, os dados e informações relativos a:</p> <p>I - medidas, projetos, propostas e ações desenvolvidas e previstas pela Escola para melhorar sua atuação e seus resultados educacionais;</p> <p>II - indicadores e estatísticas do desempenho escolar dos alunos e resultados obtidos pela Escola nas avaliações externas.</p>	<p>Art.160: Será garantido aos pais, em qualquer tempo, o acesso aos resultados das avaliações da aprendizagem de seus filhos.</p>	<p>a) Os resultados de desempenho do aluno são comunicados aos pais durante as reuniões de pais e professores.</p> <p>b) Com os resultados observados, é possível perceber as necessidades dos alunos para planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ os objetivos não atingidos pelos alunos são retomados e retrabalhados imediatamente em sala de aula; ✓ o professor deve fazer auto análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo; ✓ estes objetivos devem ser incluídos na próxima avaliação, dando oportunidade de expressão da nova síntese de conhecimento e permitindo ao professor saber se os alunos superaram a dificuldade. <p>Para subsidiar a participação dos pais na elaboração do PPP da escola, foi enviado um questionário com 18 perguntas relativas ao contexto da escola. Destaco aqui a pergunta 04: São divulgados aos pais e à comunidade, os resultados de aprendizagem dos alunos e as ações da educacionais implementadas para a melhoria destes resultados?</p> <p>Resposta: 95% pais responderam sim e 5% não. (Anexo PPP p.163)</p>

Extraído de: BRASIL, 2012; E.E.M.M., 2017a; E.E.M.M., 2017b.

A publicidade dos atos é indicada tanto no Regimento Escolar, como no PPP, neste último, destacando a divulgação dos resultados aos pais durante as reuniões QUADRO 9.

Com base nas análises dos quadros de 2 a 9, posso inferir que o PPP da E.E.M.M. é parte do Regimento Escolar e que ambos atendem o previsto pela legislação.

De fato, na concepção do CEE/MG, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da Escola devem ser pensados como um único documento, perfeitamente articulado, contendo os dispositivos permanentes da escola, para que se possa garantir estabilidade à instituição, a continuidade de seu funcionamento e, ainda, segurança e tranquilidade à comunidade escolar (CEE, 1997, p. 3).

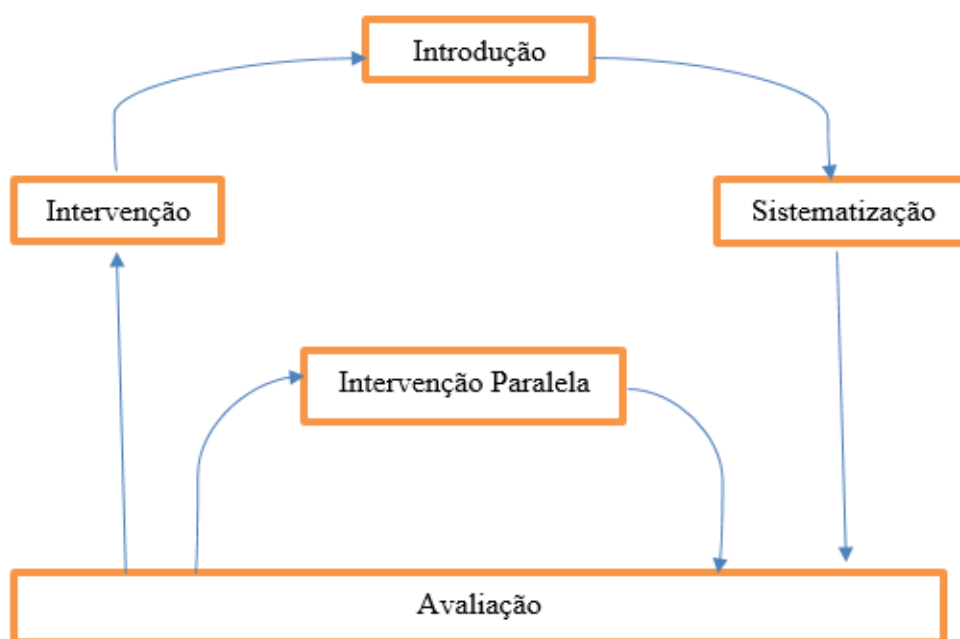
8 FATORES DE DESEMPENHO EVIDENCIADOS NA E.E.M.M.

Este capítulo tem como objetivo sistematizar os principais fatores, evidenciados por meio dos dados empíricos, com potencial para justificar a manutenção do crescimento do IDEB da E.E.M.M.; estando organizado em quatro seções: a primeira é dedicada à proposta metodológica da escola, a segunda e a terceira destaca as intervenções realizadas, a partir dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, e a última apresenta os projetos realizados pela escola.

8.1 A proposta metodológica da E.E.M.M.

A proposta metodológica da E.E.M.M. tem a avaliação como eixo que norteia e regula todo o processo (FIG. 3).

Figura 3 - Proposta metodológica da Escola Estadual Matta Machado, 2017



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos.

No início de cada semestre letivo, é realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de acessar os conhecimentos prévios dos alunos e (re)direcionar as ações pedagógicas.

A partir da avaliação diagnóstica, os conteúdos são trabalhados no formato de sequências didáticas, ocorrendo momentos de introdução, sistematização, avaliação e intervenção.

Primeiro a gente busca **ver o que o aluno sabe o conhecimento prévio** dele, a partir daí trabalhar o conteúdo. Aliás, a gente vai desenvolvendo as **atividades de ensino de fixação** e por fim as **atividades avaliativas**. E **retomando aquela capacidade que o aluno não venceu** no decorrer da semana, para só assim poder inserir um conteúdo novo. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

A avaliação formativa é realizada de forma contínua tendo como finalidade a regulação e otimização do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da avaliação formativa apontam para a necessidade de intervenções que são realizadas em sala de aula, individualmente, ou em pequenos grupos.

De fato, os documentos analisados preveem que ocorra avaliação da aprendizagem de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, sendo esta realizada pelos professores junto à equipe pedagógica da escola, conforme demonstrado no Quadro 6 do Capítulo 7.

No caso dos alunos que apresentam dificuldades maiores e defasagem de conteúdo dos anos anteriores – dificuldades essas detectadas tanto nas avaliações internas quanto externas – são realizadas intervenções que aqui denomino como ‘paralelas’, que ocorrem em momentos extraclasse, paralelamente ao início de uma próxima sequência didática.

As intervenções paralelas são realizadas em um esforço conjunto, pela professora eventual, pela professora da biblioteca, pela supervisora e pela vice-diretora da escola. Tais intervenções são realizadas individualmente ou, mais comumente, em pequenos grupos de alunos que são formados tendo como critério as habilidades que precisam ser consolidadas.

As atividades de intervenção aqui descritas estão previstas nos documentos analisados que estabelecem que a escola deve “prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo” (Resolução 2197/2012, Regimento Escolar e PPP – Quadro 5 do Capítulo 7).

As professoras quando questionadas sobre qual método julgam eficiente para promover a aprendizagem dos alunos, afirmam que a metodologia adotada na E.E.M.M. é eficiente; destacam ainda que utilizam “metodologias” de acordo com as dificuldades dos alunos, buscando sempre por práticas novas.

Acredito que a metodologia que a gente utiliza aqui seja eficiente. Introduzir o conteúdo, trabalhar o conteúdo com as atividades de ensino, atividades de fixação é uma das melhores metodologias. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Não existe uma única metodologia eficiente, **um único caminho, um único ponto, você tem que buscar estratégias através das metodologias. De acordo com a necessidade do aluno, da turma.** (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Acredito que toda metodologia seja boa. Atuei por 30 anos no estado. Como professora procuro absorver o melhor de cada metodologia. **E sempre discutindo com outros profissionais da área buscando coisas novas, práticas novas.** (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Libâneo (1990) ressalta que não há um único método de ensino, mas vários, os quais devem ser escolhidos considerando os conteúdos das disciplinas, as especificidades da situação didática, as características socioculturais e o estágio em que se encontram os alunos (LIBÂNEO, 1990)

Presenciei uma aula de Matemática, em que a Professora A iniciava o conteúdo ‘unidades de medidas’. Ao chegar à sala, no primeiro horário, a Professora A já trazia na mão uma balança e diversos alimentos embalados em caixas e latas. Os alunos logo perguntaram: “Tia, para que esta balança?”, já mostrando-se curiosos com a aula que teriam.

A Professora A utilizou a seguinte dinâmica: convidou os alunos a se pesarem, explicando que depois eles iriam confeccionar um gráfico com o ‘peso’ (o correto seria afirmar que seria aferida a massa) e a altura dos alunos da sala.

A proposta foi que todos os alunos se pesassem, no entanto, alguns se recusaram. A Professora então aproveitou a oportunidade para brevemente discutir sobre o respeito que todos devemos ter em relação ao peso e à altura das pessoas; solicitando, em seguida, que os alunos fossem até sua mesa e observassem os alimentos que ali estavam. Os alunos mostraram-se animados e interessados em saber o que fariam com os mesmos.

A professora passou, em seguida, a discutir sobre as unidades de medidas, fazendo perguntas, ouvindo todos os alunos, estimulando-os a produzirem seu próprio conhecimento. Explorou as operações matemáticas, realizando a comparação entre os pesos (as massas) dos alimentos, destacando as unidades de medidas equivalentes: um pacote de um quilo é equivalente a dois pacotes de 500 gramas ou a quatro pacotes de 250 gramas, etc. Abordou não somente as questões referentes às unidades e pesos, mas também destacou o cuidado e a importância de conferir a validade dos produtos.

Para concluir a aula, a professora contou aos alunos a “história da criação das unidades de medidas”, entregando-lhes, ao final, uma folha impressa com a referida história seguida de atividades de fixação. A observação desse momento comprovou que o

conhecimento prévio dos alunos é valorizado e que tal atitude auxilia no processo de otimização da aprendizagem.

8.1.1 Avaliação diagnóstica

Na E.E.M.M. são realizadas avaliações diagnósticas formais no início de cada semestre com a finalidade de identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo que será, em seguida, trabalhado. Entretanto, as avaliações diagnósticas adotadas pela E.E.M.M. têm a singularidade de prever questões que contemplam os descritores da Matriz do SAEB.

A semana em que estive observando as aulas da Professora A, presenciei a aplicação de duas avaliações diagnósticas, uma da disciplina de Língua Portuguesa, e outra da disciplina Matemática. No primeiro momento, não identifiquei qual era o tipo de avaliação. Logo alguns alunos perguntaram: “Tia, hoje é dia de avaliação?”, então percebi que não se tratava de uma avaliação bimestral, já que os alunos estavam surpresos, entretanto, demonstraram que conheciam tal avaliação.

A Professora prontamente respondeu: “Hoje é sim, vamos fazer aquela provinha que depois de corrigida vocês fazem os gráficos de acertos e erros”. Assim, constatei que os alunos estavam acostumados a realizar este tipo de avaliação, no entanto, não se tratava de uma avaliação previamente agendada. Do cabeçalho da avaliação constava: Avaliação Diagnóstica 2017 – Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Nos extratos abaixo, é ressaltada a presença das avaliações diagnósticas no cotidiano da escola, bem como sua relevância na identificação das habilidades, previstas nos descritores da Matriz do SAEB, que “precisam ser reforçadas”.

No trabalho do dia a dia, **aplicamos as avaliações diagnósticas**, nós aplicamos avaliações diagnósticas em **fevereiro e em agosto**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Nas avaliações diagnósticas e também nas avaliações aplicadas bimestrais, você já observa qual o aluno que está com alguma dificuldade, então a gente começa a atuar naquela dificuldade. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

A gente aplica avaliação e logicamente com a avaliação tem a matriz de referência com os descritores de todas as questões. Depois que corrigimos, fazemos os gráficos que indicam quais são **as questões mais erradas ou as questões que precisam ser reforçadas**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Após a realização da avaliação diagnóstica, as professoras corrigem as questões e constroem os gráficos com os resultados por aluno. O objetivo é analisar as questões mais erradas e a qual descritor da Matriz de Referência do SAEB as questões se referem, assim é possível identificar as habilidades não consolidadas pelos alunos e posicioná-los nos níveis baixo, intermediário, recomendável e avançado, no concernente a cada habilidade.

[...] nós detectamos a dificuldade da criança, por que é assim: **o professor aplica na sala a avaliação diagnóstica, corrige e nos passa a tabela.** Nós fazemos um **consolidado de todos descritores que o aluno tem dificuldade, essa avaliação diagnóstica já vem com a matriz referência.** Por exemplo: na questão número 1 (um) qual que é o descritor lá? A questão número um quer saber se o aluno faz inferência, **se a maioria da turma errou a questão número um alguma coisa está errada.** (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

De fato, há regularidade na aplicação da avaliação diagnóstica na escola em todas as turmas. Quando a supervisora diz “o professor nos passa a tabela”, ela se refere aos gráficos de acerto e erro por questão, que são construídos pelo professor regente da turma após a correção. Estes gráficos são entregues à supervisora que faz o consolidado.

Durante a observação na sala A, tive a oportunidade de acompanhar este trabalho. A Professora A possui um arquivo com os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas em fevereiro de 2017, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (FIG. 4 e FIG. 5).

Figura 4 - Controle dos resultados da Avaliação Diagnóstica da disciplina de Língua Portuguesa, aplicada em fevereiro de 2017, para os alunos do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG)

Registro das Habilidades Consolidadas na Avaliação Diagnóstica- 02/2017- Língua Portuguesa. Professora A. 5º Ano A.																					
Nº	Nome do aluno	01 D6	02 D19	03 D13	04 D12	05 D23	06 D7	07 D13	08 D3	09 D15	10 D2	11 D3	12 D2	13 D21	14 D11	15 D10	16 D5	C.N.C.	C. C.	%	Nível
01	A																	06	10	62%	I
02	B																	01	15	93%	A
03	C																	05	11	68%	I
04	D																	06	10	62%	I
05	E																			Faltou	
06	F																	05	11	68%	I
07	G																	08	08	50%	B
08	H																	14	02	12%	B
09	I																	13	03	18%	B
10	J																	0	16	100%	A
11	K																	07	09	56%	B
12	L																	08	08	50%	B
13	M																	09	07	43%	B
14	N																	06	10	62%	I
15	O																			Faltou	
16	P																	14	02	12%	B
17	Q																	06	10	62%	I
18	R																	07	09	56%	B
19	S																	04	12	75%	R
20	T																	04	12	75%	R
21	U																	01	15	93%	A
22	V																	02	14	87%	A
23	X																	08	08	50%	B



Capacidades não consolidadas (C.N.C)



Capacidades consolidadas (C.C)

NÍVEL: I: Intermediário A: Avançado B: Baixo R: Recomendável

Extraído de: E.E.M.M., 2017. Arquivo.

Figura 5 - Controle dos resultados da Avaliação Diagnóstica da disciplina de Matemática, aplicada em fevereiro de 2017, para os alunos do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG)

Registro das Habilidades Consolidadas na Avaliação Diagnóstica- fevereiro 2017- Matemática - Professora A 5º Ano A																								
Nº	Nome do aluno	01 D8	02 D8	03 D1	04 D2	05 D5	06 D9	07 D10	08 D13	09 D15	10 D10	11 D19	12 D27	13 D27	14 D20	15 D15	16 D20	17 D20	18 D 24	19 D28	C.N.C.	C C	%	Níveis
01	A																				10	09	47%	B
02	B																				05	14	73%	R
03	C																				07	12	63%	I
04	D																				12	07	36%	B
05	E																							Faltou
06	F																				09	10	52%	B
07	G																				09	10	52%	B
08	H																				12	07	36%	B
09	I																				13	06	31%	B
10	J																				03	16	84%	R
11	K																				09	10	52%	B
12	L																				12	07	36%	B
13	M																				10	09	47%	B
14	N																				13	06	31%	B
15	O																							Faltou
16	P																				14	05	26%	B
17	Q																							Faltou
18	R																				12	07	36%	B
19	S																				08	11	57%	B
20	T																				13	06	31%	B
21	U																				11	08	42%	B
22	V																				12	07	36%	B

Capacidades não consolidadas (C.N.C)

Capacidades consolidadas(C.C)



Capacidades não consolidadas (C.N.C)



Capacidades consolidadas (C.C)

NÍVEL: I: Intermediário A: Avançado B: Baixo R: Recomendável

Extraído de: E.E.M.M., 2017. Arquivo.

A partir do consolidado elaborado pela equipe gestora da escola, é discutida com cada professora a situação da turma, conforme ressalta a Supervisora. Esse *feedback* é essencial, ainda que seja “muito trabalhoso”, já que de nada adiantaria realizar avaliações diagnósticas se os resultados das mesmas não contribuíssem para regular o processo de ensino e aprendizagem.

Chamamos a professora da turma e conversamos, **a gente dá um retorno: “Tia X, nós temos que trabalhar inferência com a turma toda. Qual a questão que não teve muito erro? Foi interpretação, então ótimo, eles estão sabendo interpretar só que precisamos continuar trabalhando.** e então, esse trabalho é feito com cada turma. **É muito trabalhoso** para as especialistas reunir o consolidado, mais isso é excelente. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Ovando e Freitas (2011) também realizaram estudos nas redes escolares municipais sul-mato-grossenses com o intuito de estudar o “Projeto de Avaliação

Diagnóstica” da Rede Municipal. Os sujeitos da investigação foram os dirigentes e gestores da Secretaria Municipal de Educação, diretores e coordenadores de escolas. No município de Bonito, as supracitadas autoras destacaram que 80% das escolas conseguiram melhorar o nível de aprendizagem comparando os dados dos quatro anos em que essa avaliação foi aplicada – IDEB de 2005, 2007 e 2009 – apontando para um resultado favorável na rede escolar municipal. A partir dos dados produzidos, as autoras construíram a hipótese de que a “preocupação com o processo de avaliar, para acompanhar o ensino escolar, pode ser um fator contribuinte para ganhos no Índice” (OVANDO; FREITAS, 2011, p. 320).

O “Projeto de Avaliação Diagnóstica” foi considerado pela Secretaria de Educação do município de Bonito como uma ferramenta eficaz, já que permite identificar “sucessos e fragilidades” em cada sala de aula e escola avaliada, sendo capaz de indicar onde deve ser realizado um trabalho com maior intensidade.

Em contraste, a pesquisa de Martins (2013), que também teve como objetivo analisar a Avaliação Diagnóstica – avaliação esta agora com a intenção de utilizar os resultados na planificação das disciplinas Biologia e Geologia em quatro Agrupamentos de Escolas dos Conselhos de Barreiro e Moita – indicou que os professores consideraram a avaliação diagnóstica importante, porém nem todos os professores afirmaram utilizá-la. A maioria dos docentes argumentou que o tempo disponível não comporta a aplicação de avaliações diagnósticas, ainda que reconheçam a necessidade de utilizar, se não a avaliação diagnóstica, novos instrumentos de avaliação.

8.1.2 Avaliação formativa

Perrenoud (1999) salienta que é “formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

As avaliações formativas adotadas pela E.E.M.M. são destacadas pelos sujeitos desta investigação como contínuas, realizadas diariamente, com o objetivo de regular o processo de ensino e aprendizagem: “a gente avança e retorna quando necessário, caminhando e regredindo, trabalhando as dificuldades” (PROFESSORA A, 2017).

Além da observação diária, **as avaliações contínuas nos permitem identificar e retomar aquilo que eles [os alunos] têm dificuldades.** Então, a gente avança e retorna quando necessário, caminhando e regredindo, trabalhando as dificuldades (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

As professoras indicaram a observação “de perto”, individual, em sala de aula, além das avaliações formais (provas), como essencial para detectar as dificuldades em determinado conteúdo e/ou disciplina.

[Identifico qual habilidade não foi consolidada] através da **observação diária**. Eu procuro acompanhar os alunos ao máximo, não fico sentada, a mobilização em sala é o tempo todo. Assim, consigo detectar muita coisa, **chego perto, olho o caderno** no contato visual com eles, **através das respostas quando pergunto algo. Além dos resultados nas avaliações**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

A intervenção ela **tem que ser a todo o momento**, então, assim, a gente tem essa proposta, o professor na sala de aula durante as aulas ele já vê, ele conhece o aluno, percebe que o aluno está com aquela dificuldade **vai na carteira dar uma assistência mais individual**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Avaliar a todo o momento é prática da E.E.M.M. Ademais, realizar intervenções – que neste trabalho denomino como ‘pontuais’ – com o objetivo de “já começar a atuar nas dificuldades”, a partir da “proposição de atividades diversificadas”, parece ser um dos pontos fortes na metodologia da escola.

Geralmente, **durante as aulas, a gente costuma fazer uma avaliação**. A partir do momento que introduz o conteúdo, passa uma atividade de fixação, você **já observa se o aluno está com alguma dificuldade. Então, a gente começa a atuar naquela dificuldade. E também através das avaliações diagnósticas e das avaliações bimestrais**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Em sala de aula o professor vai fazer um trabalho diferenciado com esses alunos. Ao detectar qual a dificuldade desse aluno, ele vai **propor atividades diversificadas** para esse aluno fazer na sala e incentivar os trabalhos em grupos, ou seja, **o objetivo é que esse aluno com dificuldade comece a caminhar**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Durante as aulas a professora procura apoiar os alunos com dificuldade, além de incentivar a interação aluno-aluno. Existe uma preocupação em iniciar um novo conteúdo somente quando constatado que a maioria dos alunos aprendeu. Para os que não aprenderam é necessário realizar “uma intervenção diferente”.

A intervenção é feita **pelo professor em sala de aula no decorrer das aulas** e das atividades, paralelas às aulas. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

O processo para **recuperar o aluno** é sempre, **é um trabalho contínuo e diário**. Através da interação **professor-aluno, aluno-aluno, aluno com a família**. Temos tido resultados positivos dessa forma. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Em sala a gente **retoma aquela capacidade que o aluno não venceu** no decorrer da semana para **só assim poder inserir outro conteúdo**, claro que alguns a gente tem que voltar e fazer uma **intervenção diferente com eles**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

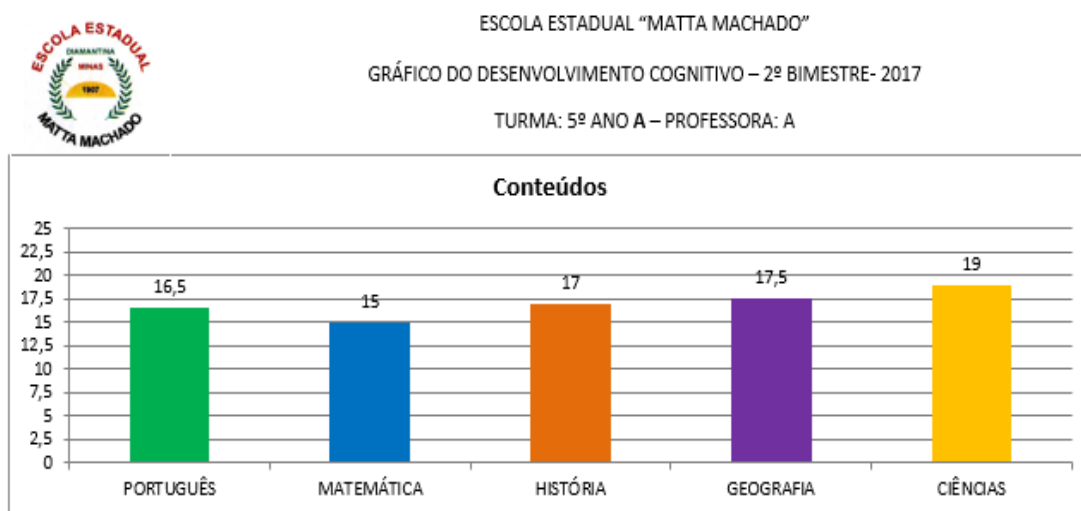
As avaliações formativas também ocorrem no formato de avaliações bimestrais. Ao final de cada bimestre, é de *praxe* na E.E.M.M. convocar uma reunião de pais, a fim de apresentar os resultados dos filhos, bem como sugerir ações para melhorar o desempenho dos mesmos.

Os pais que comparecem às reuniões **são informados** pela diretora e supervisora da **situação do filho**. Após a reunião da turma com o professor regente é pontuado para os pais tudo que é feito em sala, as atividades, os projetos, **mostrando os gráficos e indicando o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem do filho**, do aluno (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Nos documentos avaliados nesta investigação através do Quadro 8 do Capítulo 7, é previsto a integração escola, família e comunidade, sendo fundamental este envolvimento para a evolução dos alunos. É salientado que, nas reuniões bimestrais, serão apresentados aos pais os planejamentos de ensino, projetos, bem como o desempenho dos filhos.

Durante a observação, registrei o gráfico mencionado pela Professora A no extrato acima que transcrevo aqui para ilustrar (FIG. 6).

Figura 6 - Resultados das avaliações bimestrais do 5º ano A, da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), Diamantina (MG)



Fonte: Notas dos diários de classe, exercícios, trabalhos e avaliações bimestrais, aspectos qualitativos e quantitativos.

Nº DE ALUNOS (21)	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS
MÉDIA DA TURMA	16,5	15,0	17,0	17,5	19,0
NA MÉDIA	06	06	03	05	02
ACIMA DA MÉDIA	10	09	13	12	17
ABAIXO DA MÉDIA	05	06	05	04	02

Extraído de: E.E.M.M., 2017. Arquivo.

Este retorno dado aos pais é interessante porque destaca que a aprendizagem dos alunos não é somente responsabilidade da escola, além disso, as reuniões propiciam momentos importantes de diálogo entre a escola e a família.

A publicidade dos atos está prevista nos documentos analisados neste estudo, conforme Quadro 9 do Capítulo 7. É destacada, no Regimento e no PPP, a garantia de que os pais terão conhecimento do desempenho dos filhos.

Na E.E.M.M. o processo de avaliação permite o diagnóstico, a regulação e a compreensão de como está o processo de ensino e aprendizagem, individual e por turma, permitindo que decisões possam ser tomadas tanto no nível da gestão, quanto no nível do planejamento de ações pedagógicas. No entanto, para que a avaliação se caracterize, de fato, como um instrumento norteador/regulador da aprendizagem, é necessário grande investimento de tempo e esforços por parte de toda a equipe. Acredito, a partir do observado, que as práticas da avaliação formativa desenvolvidas na E.E.M.M. têm a finalidade de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, assim como contribuir para uma aprendizagem efetiva pelos alunos.

8.2. O uso dos resultados das avaliações externas

Os documentos analisados nesta pesquisa preveem a análise dos resultados das avaliações internas e externas, de acordo com o Quadro 7 do Capítulo 7. O PPP da escola destaca que a interpretação desses resultados auxilia na tomada de decisões, bem como permite um exame pedagógico, já que, de acordo com os resultados, é possível posicionar os alunos em níveis de proficiência que indicam as possíveis habilidades adquiridas.

O IDEB da E.E.M.M. é um dos fatores que contribuem para o reconhecimento da escola perante a comunidade, o que, segundo os sujeitos, justifica o alto índice de “procura” pela escola.

A escola é bem vista, **tem um conceito muito bom na comunidade**, a gente recebe elogios, **muitos elogios** e no final do ano, dezembro, é **muita procura** mesmo. A gente percebe que **nosso trabalho é reconhecido pela comunidade**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Sempre no final de ano as pessoas me perguntam se tem vaga aqui na escola. (PROFESSORA B, 2017).

Antes de vir trabalhar aqui na escola só ouvia **comentários bons e elogios**. O **conceito da escola é ótimo**, hoje como professora desta escola eu escuto os comentários e elogios e **fico toda feliz**, pois me incluo nele. As pessoas ficam querendo fazer parte do contexto da escola, **querendo que seus filhos estudem aqui**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

O fato de a escola ser vista como referência, no entanto, é destacado pelos sujeitos como motivo de aumento da “responsabilidade da escola perante a comunidade”, revertendo-se também em muita “cobrança”, já que a escola precisa manter seu IDEB crescendo.

A escola é vista como **escola referência** e mais que isso **a cobrança é muito grande**, mas isso é muito bom para a escola. **Os pais dormiam na fila** para conseguir uma vaga, principalmente para o acesso na escola no primeiro ano. Na pauta da primeira reunião com os pais no início do ano, nos falamos da **responsabilidade da E.E.M.M. perante a comunidade**, a escola é **muito procurada pelos bons índices do IDEB pela qualidade na educação**, então a nossa **responsabilidade cada dia que passa aumenta mais e mais**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

A responsabilidade cada dia que passa aumenta mais e mais. **A obrigação da escola é sempre estar subindo, a gente não pode descer**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Para o cálculo do IDEB, como já explicitado neste estudo, é utilizado o indicador de desempenho e de rendimento. Assim, manter o índice do IDEB pode se tornar uma tarefa difícil, tendo em vista que a cada dois anos a avaliação da Prova Brasil, utilizada como indicador de desempenho, é realizada por um grupo de alunos diferente, assim como a taxa de aprovação é calculada por um novo público.

Manter o índice do IDEB implica que a escola deve manter também as mesmas taxas de rendimento e desempenho. Ter exatamente o mesmo desempenho nas disciplinas avaliadas – Língua Portuguesa e Matemática – e o mesmo rendimento (taxa de aprovação), como demonstra o argumento na seção 3.1.2 do Capítulo 3, essa não é uma tarefa fácil.

Assim, do mesmo modo que manter o índice do IDEB parece ser uma tarefa difícil, melhorar este índice também implica dificuldades. No entanto, um trabalho diferenciado com o foco na melhoria do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a manutenção do crescimento desse índice. Considerando que melhorando o desempenho, melhora-se também a taxa de aprovação, que são os dois indicadores utilizados no cálculo do IDEB.

Os índices alcançados pela E.E.M.M. a colocam em lugar de destaque em relação às outras escolas do município e do estado. A Diretora destaca o fato de haver muito trabalho, “muita cobrança da Secretaria Regional de Educação”, uma carga horária muito grande. Também as professoras, sujeitos desta investigação, afirmam que na escola há muita cobrança e exigência, entretanto, reconhecem que as exigências permitem que os “profissionais evoluam profissionalmente”.

Tem muito trabalho, **tem muita cobrança da secretaria a carga horária é muito grande** tem o módulo II e o **extraclasse que elas têm que cumprir**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Quando a gente fala que o **Matta Machado é apertado**, é porque **tem muita cobrança** e não tem como não ter, em todos os sentidos, para os professores, para todos os funcionários da escola, **tem muita exigência**. Mas em contrapartida tem pontos muito positivos, essas exigências são necessárias e faz com que a gente esteja sempre buscando melhorar, acaba que **é bom para o próprio profissional** por que a gente vai **evoluindo no decorrer dos anos**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Eu enquanto pessoa e como professora que veio de uma outra escola, acho que todas as escolas são iguais. Porém a gente deve ter a consciência que em cada uma delas temos pessoas diferentes, alunos diferentes, famílias diferentes, com realidades diferentes, então temos produtos e resultados diferentes. **Aqui, nesta escola, estou tendo a oportunidade de comparar as coisas que eu sabia, que eu acreditava para ser uma professora cada vez melhor**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Apesar do IDEB estar alto não quer dizer que nós **devemos cruzar os braços e continuar do mesmo jeito**, eu acho que a gente deve **estudar estratégias para fazer mais**, porque **o nosso compromisso aumenta**. **Falo com elas, se o resultado é bom nosso compromisso é maior ainda, nós temos que estudar maneiras de melhorar**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

O resultado do IDEB da E.E.M.M. é muito comemorado e visto como reconhecimento de todo o esforço empreendido, sendo realizada a divulgação do índice para a comunidade escolar.

A gente divulga para a comunidade faz uma faixa na frente da escola. Ano passado fizemos um bilhetinho para os pais. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Após a divulgação da nota do IDEB, **a gente celebra, por que não é fácil não**, às vezes recebemos **alunos com muitas dificuldades e que não têm o acompanhamento dos pais da família**. [...] a gente vê que o **nosso trabalho foi desenvolvido adequadamente**. Depois a gente vai para **o que não deu certo**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Posteriormente, a direção e a supervisão da escola realizam reuniões com os professores e com os pais, nesta última, o objetivo é agradecer a participação efetiva e reforçar que é essencial a permanência deles no cotidiano escolar. Também é o momento de reforçar a importância de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

Reunimos com os pais em assembléia para expor o resultado, falamos da importância desse resultado e mais ainda do nosso trabalho por que somos escola referência, da nossa possibilidade de estar melhorando e da nossa **necessidade de ter a parceria com os pais ainda mais forte**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Assim como nesta investigação, o estudo de Ferreira (2015) – que teve como objetivo compreender a influência das práticas administrativo-pedagógicas no desempenho

dos alunos de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo no IDEB – apresentou a existência de 23 práticas administrativo-pedagógicas que influenciaram o desempenho dos alunos no IDEB, dentre elas, a participação da família na vida escolar do filho e a cobrança da comunidade perante o Diretor.

Na E.E.M.M. a reunião com os professores tem a finalidade, além de agradecer o trabalho e empenho de todos, realizar estudo e análise dos aspectos revelados pelo IDEB. Dessa maneira, a atividade principal realizada pelos professores, junto à supervisora, é o posicionamento dos alunos da escola nos níveis de proficiência, conforme a escala SAEB, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esta análise permite que a equipe identifique quais habilidades foram consolidadas e quais ainda necessitam de intervenções para que os alunos consigam desenvolvê-las.

Agradecer o empenho de toda equipe, por que nosso índice aqui é o maior do município, foi 7.3, **a gente comemora** e a cobrança vem também. Nós **reunimos com a equipe no módulo II**, apresentamos o resultado para elas, para todo mundo, discutimos o que pode ser feito para **melhorar esse índice mais ainda**, e também saber **qual é a nossa deficiência**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Primeiro nos **reunimos com toda a equipe da escola**, para tomarmos consciência e ciência do índice, nota do IDEB. Recentemente em uma das reuniões do módulo nós **analisamos os pontos positivos e negativos do resultado do IDEB**, o que os alunos tiveram mais erros, **identificando as dificuldades** a serem trabalhadas para **desenvolver ações com base nisso**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Com base nas entrevistas, foi possível destacar a importância das reuniões semanais na E.E.M.M., previstas nos documentos examinados nesta pesquisa, segundo Quadro 3 do Capítulo 7. Tais reuniões denominadas Módulo II, por tratar-se de momento que possibilita maior interação e estudos por parte da equipe da escola. A reunião de Módulo II é dedicada à reflexão sobre as práticas e há uma preocupação de todos na manutenção do crescimento do IDEB da escola.

Nas reuniões de módulo II a gente aproveita para **compartilhar com a equipe docente** esse resultado, **a gente tem que estudar**, sabemos que **tem coisas ainda para melhorar**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Olhamos as **questões mais erradas**, **geralmente é feito no módulo com a Supervisora**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Esse nível 7.3, a obrigação da escola é sempre de estar subindo, **a gente não pode descer**, ainda temos que melhorar bastante. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Como mencionado neste trabalho, na seção 6.2.2 do capítulo 6, os dados disponibilizados com base nos resultados da Prova Brasil são essenciais para o diagnóstico da aprendizagem dos alunos. A distribuição percentual dos alunos por níveis de proficiência, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, permite regular o aprendizado do aluno focando as competências descritas em cada nível.

Situar os alunos nos níveis e conhecer as competências e habilidades desenvolvidas e a desenvolver, em leitura, interpretação de texto e na resolução de problemas matemáticos, torna-se um instrumento importante para o planejamento pedagógico e para a tomada de decisões. Este reconhecimento é fundamental para que estratégias de intervenção sejam realizadas, a fim de que os alunos consigam desenvolver as habilidades não consolidadas e avancem para os próximos níveis, como relata a Professora B.

Olhamos as **questões mais erradas, geralmente é feito no módulo com a Supervisora**. Ela apresenta a nota, **o que a escola ficou em defasagem**, o que poderia ser melhor, o que a gente poderia **fazer para aqueles alunos que estão no intermediário irem para o avançado ou para o recomendável**. E aqueles **alunos que estão no baixo**, que já aconteceu de alguns ficarem no baixo, o que a gente pode fazer pelo menos para **irem ao nível intermediário**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

De fato, a E.E.M.M. realiza uma análise dos resultados da Prova Brasil, um dos indicadores no cálculo do IDEB, consolidando as informações e discutindo com a equipe docente maneiras de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para identificar quais habilidades devem ser reforçadas, a equipe da escola utiliza também como referência os descritores dos níveis da escala SAEB. Eles acreditam que é necessário proporcionar aos alunos condições para que desenvolvam as habilidades do ano em que se encontram, e assim avancem ao ano seguinte.

Todo o trabalho é com base nos descritores, por que se o aluno não desenvolver as habilidades dos descritores como ele vai avançar para a série seguinte? Por exemplo: **os alunos do 5º ano têm que consolidar as habilidades dos descritores referentes ao 5º ano para poder avançar ao sexto ano. O planejamento diário e o planejamento para as avaliações internas são baseados nos descritores**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Tanto o SAEB, SIMAV, PROEB, PROALFA, **nós temos os descritores que tem que ser trabalhado para conseguir alcançar o resultado**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

A gente **utiliza esses descritores durante as aulas também** [...] Às vezes é um descritor que precisa de mais ser reforçado para ser consolidado com a capacidade a qual pertence. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

É importante destacar que a escola tem a prática de utilizar os descritores das avaliações externas, no planejamento das aulas e na elaboração das avaliações internas e diagnósticas, bem como de analisar os resultados das avaliações com base nesses descritores. Há ainda uma preocupação em consolidar as habilidades referentes ao ano em que o aluno se encontra, para que ele possa avançar ao ano seguinte com as habilidades consolidadas.

Corrêa (2012), ao realizar uma investigação, que teve como objetivo analisar os resultados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS e suas implicações para o trabalho pedagógico nas escolas, constatou que os alunos apresentaram melhores resultados nas provas do SAEB/Prova Brasil após mudanças na prática dos professores para uma “perspectiva do letramento, baseado na contextualização, na leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, no texto como gerador de temas e com menor ênfase na gramática”. (CORRÊA, 2012, p. 113).

Na E.E.M.M. também há preocupação com o letramento, conforme destaque seção 8.4.1, na qual descrevo como é realizado o “Projeto de Leitura”.

8.3 Intervenções paralelas (extraclasse)

As intervenções extraclasse estão previstas nos documentos apreciados neste estudo, de acordo com o Quadro 2 do Capítulo 7. O objetivo é melhorar o desempenho dos alunos, assegurando àqueles com baixo rendimento, oportunidades de desenvolver as capacidades não consolidadas. O PPP da E.E.M.M. prevê que seja realizado um Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD).

A Supervisora menciona que na escola acontece um APD, com metas e ações em prol de uma aprendizagem efetiva. O objetivo é o de reduzir a defasagem na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, com vistas a consolidar o processo de alfabetização dos alunos que ainda não o fizeram.

É preciso, pois, renovar, planejar, conhecer, ampliar, comprometer-se, capacitar-se para oferecer ao aluno o que lhe é de direito: a aprendizagem efetiva. Com vistas a obter a meta: **“Todos os alunos aprendendo juntos. Nenhum aluno a menos”** a escola propõe ações, para o acompanhamento sistemático do desenvolvimento cognitivo do educando, abrindo assim espaço para a busca de novas práticas que colaborem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. (E.E.M.M., 2017a, p. 42, grifo nosso).

A primeira ação do APD é identificar os alunos que precisam de um atendimento especial. Essa identificação é realizada pela professora em sala de aula e também por meio dos resultados das avaliações diagnósticas e formativas.

Temos na escola o **acompanhamento pedagógico regular diferenciado**, o que seria esse acompanhamento pedagógico regular diferenciado? O professor em sala identifica quais são os **alunos que realmente precisam de um atendimento especial**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Uma vez identificados, a equipe da escola desenvolve atividades diversificadas e atrativas para subsidiar a recuperação desses alunos.

No Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), a escola estabelece as propostas de recuperação dos alunos com diagnóstico de baixo desempenho, objetivando o desenvolvimento das capacidades não consolidadas por eles. (E.E.M.M, 2017).

São priorizadas no APD atividades lúdicas, no intuito de tornar o trabalho prazeroso e despertar nesses alunos o interesse pela aprendizagem, sendo as “aulas expositivas” evitadas nesse processo.

É consenso nesta escola que as atividades desenvolvidas no APD devem ser planejadas e diversificadas, **evitando-se as aulas expositivas, o uso de atividades xerografadas, mimeografadas ou escritas na lousa**. Insistimos que o APD deve oportunizar a aprendizagem e não se ater à avaliação do aluno. (E.E.M.M., 2017a, grifo nosso).

A supervisora aponta o sucesso do trabalho de implementação de atividades diferenciadas, com a utilização de materiais concretos na sala de aula e em momentos extraclasse, junto aos alunos com déficit de aprendizagem.

Detectados os alunos, **nós reunimos** a especialista, o professor de biblioteca, o professor eventual e a vice-diretora para **organizar o atendimento desse aluno no horário extraclasse**. De segunda a sexta-feira em horários definidos **a bibliotecária e a eventual trabalha atividades diferenciadas** com esse aluno [...] **o importante é que esse aluno tenha o acompanhamento tanto na sala quanto fora dela e tem surtido muito efeito, muito mesmo**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

A supervisora destaca, ainda, que “fazer com que o aluno com dificuldade comece a caminhar” é responsabilidade “de toda a escola”.

O atendimento no APD acontece de **duas formas**: a prioridade é **em sala de aula**, o **professor vai fazer um trabalho diferenciado** com esses alunos. Ao detectar qual

a dificuldade desse aluno, ele vai **propor atividades diversificadas** para esse aluno fazer na sala e incentivar os trabalhos em grupos, ou seja, **o objetivo é que esse aluno com dificuldade comece a caminhar**. A outra forma é no **atendimento extraclasse, pois a responsabilidade não é só do professor, mas de toda a escola de maneira geral**. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Nós temos um **cronograma de intervenção** que é feito com **o professor de biblioteca, o professor eventual e o especialista**. Então, eles tiram aqueles meninos, nunca mais de dois, diagnosticados com dificuldade, no primeiro horário de aula e trabalham com material concreto. **A maioria dos casos é na alfabetização e na leitura**. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

As intervenções extraclasse são realizadas no caso dos alunos que possuem “questões psicológicas” ou “neurológicas” e para aqueles que apresentam uma defasagem muito grande.

Os alunos que têm uma **defasagem muito grande**, por um ou outro motivo... tem alunos com **questões psicológicas, questões neurológicas**, nós precisamos da ajuda do supervisor separado, ele tem que tirar o aluno da sala e fazer uma intervenção com ele, e **essa intervenção também é feita com alguns alunos pela supervisora, pela bibliotecária e também pela eventual** e aproveita todo mundo, até, às vezes, quem não está disponível, acaba sendo solicitado para ajudar. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Os sujeitos desta investigação destacaram, ademais, que algumas situações de defasagem de conteúdo advêm de alunos que são recebidos de outras escolas.

No início do ano às vezes **recebemos alunos de outra escola, de outra cidade**, às vezes **alunos com muitas dificuldades**, alunos que às vezes **não têm o acompanhamento dos pais, da família**. Então a gente **tem que fazer o máximo para ele desenvolver** e, assim, **na maioria das vezes a gente consegue**. (Professora B, 2017, grifo nosso).

Os alunos já cresceram muito, mesmo os que chegam no 5 ° ano com dificuldades, **aqueles que vieram de outra escola para essa turma** mesmo, já **tiveram um bom avanço**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Presenciei momentos do trabalho extraclasse descrito pela Supervisora. A professora da biblioteca e a eventual vão às turmas, e consultam a professora regente se é possível retirar o aluno Y da sala para o atendimento individualizado. É preciso certificar-se de que a ausência do aluno naquele momento não prejudicará a sua aprendizagem.

O aluno somente é desligado do Projeto APD ao final do ano letivo, ou se a equipe pedagógica considerar que o mesmo dominou as habilidades que precisava desenvolver. Há também a possibilidade do desligamento por infrequência.

Para contribuir com a intervenção paralela, algumas professoras se disponibilizam a trabalhar antes do horário das aulas, sem receber qualquer tipo de benefício, para atender os alunos com dificuldades.

Tem algumas professoras que **disponibilizam um tempo, sem receber incentivo**, para ajudar nas intervenções com alguns alunos. **Elas chegam uma hora antes na escola e de 12h até 12:50 h** elas se dispõem a dar o reforço. **Isso é uma coisa inédita**, quase **muito difícil de achar professores com essa disponibilidade**, que quase todos têm dois cargos e trabalham em escolas diferentes. (DIRETORA, 2017, grifo nosso).

Sanar as dificuldades dos alunos é uma preocupação evidente na escola, porém a Professora B relata o pouco envolvimento de alguns pais.

A escola caminhar sozinha não tem um efeito que poderia ter, tem alunos que têm condição e toda condição de desenvolver, mas não desenvolve por que o **trabalho feito pelo eventual, pelo professor, pelo supervisor, pela professora de biblioteca que ajuda também na intervenção, não é continuado em casa**, não tem hábito, alguns nem dever faz, tem que fazer aqui na escola, infelizmente. (PROFESSORA B, 2017).

A supervisora, a vice-diretora e a professora eventual sempre estão à disposição das professoras para ajudá-las no que for necessário, além de auxiliar no processo de intervenção na escola. A supervisora faz visitas semanais às salas de aula, como é destacado nos extratos abaixo:

A Supervisora sempre vai às salas, não sei se você percebeu, ela está sempre na sala o tempo inteiro, **mesmo não sendo o dia da visita semanal**. Toda semana ela e a **Vice-Diretora vão às salas, assiste aula, ajuda em algum plano, pois às vezes não é possível desenvolver aquele plano sozinha**. Também quando precisa, ela **conversa com os alunos, se mostra presente** para auxiliar em alguma dificuldade desse aluno, tanto **a Supervisora como a Professora Eventual ficam à disposição**, graças a Deus. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Tenho cronograma de trabalho durante a semana, **então frequento as salas de aulas** e faço minha ficha de observação, tudo ali é registrado. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

Quando os alunos estão com necessidades **mais defasadas** em algumas capacidades a **intervenção acontece** na supervisão e na biblioteca com **os professores da biblioteca e o eventual**. (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

A pesquisa de Ferreira (2015) apontou também fatores que atuam de maneira positiva no desempenho: “recuperação paralela e reforço no contraturno como atividades que influenciam o desempenho” (FERREIRA, 2015, p. 297).

Os estudos de Setúbal (2010) e Palma Filho e Duran (2012) também comprovaram que os processos desenvolvidos em prol da recuperação dos alunos com mais

dificuldades, como aulas de reforço, planejamento de recuperação contínuo e paralelo, em conjunto com a utilização de um processo de avaliação contínua, são indispensáveis para que as organizações de ensino produzam bons resultados.

No período que estive na escola realizando a observação e a análise dos documentos, pude perceber que o trabalho em equipe, de fato, acontece. Assim como, o ativo atendimento da supervisora, em visitas semanais às salas, em conversas com alunos, professores e pais, a fim de resolver alguma situação, na confecção de gráficos com os resultados das avaliações internas e diagnósticas que posteriormente seriam examinados pela equipe.

A supervisora, quando entrevistada, elencou as atividades que desenvolve ao visitar as salas de aula, quais sejam: verificação do diário, caderno dos alunos e professores, com o objetivo de confirmar se o conteúdo programado foi introduzido, observação da didática e da metodologia desenvolvida pelos professores, avaliação oral dos alunos por meio dos fatos fundamentais e leitura.

[...] olho o caderno dos alunos, olho o caderno do professor. [...] Observo tudo, observo a didática a metodologia, o envolvimento da professora com os alunos, o interesse da turma, registro e a professora assina. Depois observo como está o caderno de plano da professora, pego os cadernos dos alunos e comparo com o caderno da professora. A gente sabe que o plano de aula é flexível, mas tenho que fazer esta comparação. [...] No horário que eu estou mais disponível eu também tomo a tabuada dos alunos, [...] Se eles não derem conta de responder eu volto e falo com a professora: reforça a tabuada de cinco, eles não estão conseguindo não, eles estão contando nos dedos. Então essa tabuada para mim é questão de avaliação é nível diagnóstico mesmo. Também acompanho a leitura dos alunos no mesmo esquema. (SUPERVISORA, 2017, grifo nosso).

É notável a efetiva assistência da supervisora, em seu relato constato que há também uma avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor. Avaliar o trabalho do outro não deve ser uma tarefa fácil, no entanto as professoras entendem e agradecem pela disponibilidade da supervisora em acompanhar o seu dia a dia e lhes transmitir o *feedback*.

Na investigação de Martins (2015) em duas escolas da rede municipal de ensino, em Ferraz de Vasconcelos, selecionadas de acordo com os resultados do IDEB de 2011– que teve como objetivo estudar as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social – foram identificadas quatorze boas práticas escolares e quinze fatores para o alto desempenho. O autor menciona que os fatores que mais influenciam os resultados da escola são o compromisso com o ensino e aprendizagem e o reforço escolar adequado, seguidos dos recursos escolares, da gestão e do clima escolar.

A seguir, apresento um quadro-resumo dos possíveis fatores, evidenciados pela análise dos dados empíricos, que contribuem para o desempenho da E.E.M.M. no IDEB.

Quadro 10 - Possíveis fatores, evidenciados que podem colaborar para desempenho da Escola Estadual Matta Machado (E.E.M.M.), Diamantina (MG) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Contexto da E.E.M.M.	Metodologia da E.E.M.M.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dedicção e compromisso de todos os profissionais da escola com o processo ensino e aprendizagem; ✓ Trabalho em equipe; ✓ Participação e acompanhamento dos pais; ✓ Gestão democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foco na avaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem; ✓ Acompanhamento pedagógico diferenciado (APD) ✓ Foco nas atividades de leitura e escrita; ✓ Recuperação contínua e paralela; ✓ Intervenções em sala de aula e extraclasse.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados empíricos.

8.4. Projetos de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvidos na E.E.M.M.

Nesta seção, destaco os projetos desenvolvidos durante a produção de dados empíricos, bem como os projetos de Leitura e de Matemática, previstos no PPP da E.E.M.M.

8.4.1 Projetos de Leitura

Os projetos de leitura dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos da E.E.M.M., de acordo com o PPP, são, respectivamente: Literatura em minha casa, Zé do Livro, Maria do Livro, Roda de Leitura, Varal de Textos. Esses projetos têm por objetivo desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além de estimular a fantasia e a imaginação.

As professoras destacam que esse projeto ajuda não somente “a criar o hábito de leitura”, como também contribui para o desenvolvimento das habilidades de interpretação de textos, inclusive de outras disciplinas.

Todos os anos têm projeto de leitura do primeiro ao quinto ano, para ter uma sequência, isso é muito **importante para criar o hábito de leitura** nos alunos, **além de ajudar na interpretação dos textos em todos os outros conteúdos.** (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

Todos os anos têm os projetos de leitura. [...] **Os projetos de leitura da escola são muitos sólidos.** Desde quando eu entrei para essa escola esses projetos estão sendo desenvolvidos. E a gente observa, por exemplo, que **no quinto ano consolida tudo aquilo que foi trabalhado desde o primeiro ano.** [...] E a gente observa uma coisa diante desses projetos, **os meninos desenvolvem outras habilidades que estão relacionadas a leituras e que interferem em outros conteúdos, não só no**

português. Porque a gente fala projeto de leitura dá impressão que esses projetos são unicamente da área de português, mas não são. **São projetos que visam, ampliam,** eles são de todas as áreas de ciência, história. **O menino que tem uma boa leitura dá conta de desenvolver a compressão de qualquer conteúdo.** (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

Os projetos de leitura vêm sendo desenvolvidos na escola há mais de uma década. No extrato a seguir, a Professora B elenca o nome dos projetos constantes também do PPP.

No **primeiro ano** tem um projeto de leitura que é **Literatura em Minha Casa e a Caixa de Surpresa**, esse projeto é excelente, ele que começa o despertar da criança para a literatura. Aquela literatura não obrigatória, a literatura pelo prazer de ler. A gente observa que a partir deste primeiro contato o menino já **começa a desenvolver o gosto pela leitura.** No **segundo ano** tem o projeto **Zé do Livro**, no **terceiro** tem **João e Maria do Livro**. No **quarto ano** tem a **Roda da Leitura** e no **quinto ano** tem os **Pequenos Leitores Grandes Escritores**. Este projeto do **quinto ano** é **feito um varal de textos**. Antes a gente trabalha aquela diversidade de textos, gêneros textuais e depois a gente **monta o varal de textos com eles**, inicialmente com **textos de outros autores e depois com os textos que eles produzem.** (PROFESSORA B, 2017, grifo nosso).

No PPP os projetos supracitados são detalhados. A seguir faço um breve histórico dos programas desenvolvidos

No projeto Literatura em minha casa, é fundamental o auxílio da família, porque os pais ou responsáveis lêem as histórias para os filhos em casa, e esses devem reproduzir em sala de aula o que entenderam do livro, cabendo à professora registrar os detalhes do livro contados pela criança.

No projeto Zé do Livro, destinado ao 2º ano, e no Maria do Livro, destinado ao 3º ano, semanalmente, cerca de dois alunos por turma são encarregados de levar para casa o Zé do Livro/ Maria do Livro, que são bonecos, com um livro e um diário. Em casa devem ser realizadas, com apoio da família, a leitura do livro e os registros da visita dos bonecos. Ao retornar para a escola, o aluno conta para a turma como foi o passeio dos bonecos em sua casa, expondo a história do livro.

No projeto Roda de Leitura, que também ocorre semanalmente, a professora indica um livro literário que será lido por todos os alunos da turma. Após a leitura é previamente agendado um dia para a realização do debate, discussão e apresentação do livro. Em seguida, os alunos registram no caderno de literatura os dados importantes do livro, como autor, ilustrador, ideia principal e uma pequena consideração da obra do ponto de vista do leitor.

No 5º ano, os projetos de leitura têm a finalidade de concluir e consolidar aqueles desenvolvidos nos anos anteriores. É desenvolvido o Varal de Textos, nesse projeto, a professora apresenta vários gêneros textuais, com ênfase nos textos literários.

Junto ao projeto Varal de Textos, é elaborado o projeto “Pequenos Leitores, Grandes Escritores”. O aluno escolhe um livro na biblioteca e faz a leitura em casa, durante a semana. No dia previamente definido pela professora, o aluno faz uma breve apresentação do livro para a turma e preenche uma ficha literária contendo: nome do livro, cenário, personagem principal, personagens secundários, breve relato da história, expressa sua opinião sobre o livro (se gostou ou não e o porquê), o que poderia ser diferente e se indicaria aquele livro para alguém.

Os objetivos dos projetos corroboram a literatura, como ponderado por Cosson (2014):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014b, p. 29-30).

Infiro que, possivelmente, os Projetos de Leitura tenham contribuído para o bom desempenho da escola nas avaliações externas. Uma vez que são projetos consistentes, inseridos em todos os anos de ensino e que estão sendo desenvolvidos ano após ano na escola. Existe a preocupação por parte da gestão em manter os projetos: “módulo II, a primeira coisa que falamos é sobre os projetos de leitura, procuramos saber como está o andamento dos projetos” (Supervisora).

Ademais, os resultados dos projetos são interdisciplinares, pois colaboram na compreensão dos demais conteúdos de ensino. Cada projeto com a sua metodologia, porém com o objetivo comum de despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, além de proporcionar momentos lúdicos que são prazerosos para as crianças.

8.4.2 Projeto de Matemática

Na E.E.M.M., a interdisciplinaridade, prevista no PPP, é considerada como importante viés para a implementação do currículo, onde também é evidenciado a contextualização.

- a. Contextualização: o conteúdo curricular é ensinado em situação mais proximal e familiar dos alunos;
- b. Interdisciplinaridade: busca-se o diálogo do conhecimento de uma disciplina com os outros conhecimentos, através de projetos ou de atividades de ensino. Nesta escola, os conteúdos curriculares são abordados, a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando-lhes o aprendizado significativo e contextualizado. (E.E.M.M., 2017a, p. 24).

Para as autoras, Fortunato, Confortin e Silva (2013), a interdisciplinaridade é entendida como:

Uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p. 77).

Acredito que a “conversa entre as diversas áreas do conhecimento” seja fundamental não somente para colocar em prática os projetos interdisciplinares, mas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

O projeto interdisciplinar de Matemática, previsto no PPP da escola, denominado “Construindo números e vivenciando realidades”, tem o foco na elaboração de gráficos e tabelas, contribuindo para que os alunos desenvolvam a capacidade de coletar dados e realizar o tratamento das informações, através de materiais concretos.

A escola acredita que este projeto auxilia os alunos na compreensão dos conteúdos, uma vez que apresenta uma sequência de procedimentos tais como: realização de cálculos, coleta, organização e interpretação de dados estatísticos.

Os objetivos do projeto são:

- ✓ Colher e organizar informações a partir de pesquisa de opinião.
- ✓ Ler, interpretar, observar, julgar, buscar informações, selecionar e tomar decisões diante de diferentes pesquisas de opinião.
- ✓ Construir tabelas e gráficos a partir de temas abrangentes e relevantes para a comunidade escolar.
- ✓ Realizar a interação interdisciplinar, contempladas nos PCNs, de modo a trabalhar as capacidades abordadas no planejamento de ensino. (E.E.M.M., 2017a, p. 135).

Como o projeto é interdisciplinar, alguns temas são sugeridos para cada área/disciplina composta pelo currículo. Porém, a disciplina de Matemática é destacada em todos os anos de ensino ofertado na escola.

Quadro 11 - Sugestão de Atividade para o Projeto Interdisciplinar de Matemática: “Construindo Números e Vivenciando Realidades” da Escola Estadual Matta Machado, Diamantina (MG) 2017

Disciplina	Sugestão de atividade
Área de Matemática	<p>1º Ano - pesquisa e construção de gráfico em sala de aula com o tema: Meu desenho animado infantil favorito.</p> <p>2º Ano - Pesquisa orientada pelo professor e construção do gráfico com o tema: meninos x meninas (quantificação de meninos e meninas da escola).</p> <p>3º Ano - Construção de gráficos e tabela com o tema: “Meu time preferido (fazer o levantamento de qual é a maior torcida de futebol do turno vespertino)</p> <p>4º Ano - Pesquisa orientada e construção de gráficos sobre o tema: “Meu time preferido” (fazer o levantamento de qual é a maior torcida de futebol do turno matutino).</p> <p>5º Ano - Pesquisa e confecção de gráfico com o tema: As notas de Português e Matemática do último bimestre das turmas dos quartos e quintos anos. (Percentual de alunos do 4º e 5º Ano que obtiveram a média bimestral nas disciplinas de Português e Matemática).</p>
Área de Língua Portuguesa	Os gêneros textuais mais estudados na escola pelas turmas dos 4º e 5º anos. Percentual de alunos que se identificam com a diversidade tipológica dos gêneros textuais estudados.
Área de Geografia	Quais os conteúdos estudados nos bimestres anteriores que obtiveram os melhores resultados nas avaliações.
Área de História	O percentual de alunos que conhecem a função dos três poderes na esfera social.
Área de Ciências Naturais	<p>4º Ano - Exercício físico: Quantos alunos do turno da manhã praticam alguma modalidade de exercício físico e com que frequência.</p> <p>5º ano - Como é a alimentação dos nossos alunos do 5º ano, a porcentagem de alunos que estão no peso ideal e a porcentagem de alunos que praticam uma atividade física e a relação desses pontos com a boa saúde física e mental.</p>
Área do Ensino Religioso	Quais as religiões professadas na nossa escola e seus percentuais.
Área da Literatura - aulas de Biblioteca	O percentual de alunos que leem livros em casa habitualmente.

Extraído de: E.E.M.M., 2017a.

Para elaboração, organização e execução do projeto, várias etapas são realizadas pelos alunos com a orientação dos professores. Essas atividades são consideradas, pela Professora A, como diferenciadas e diversificadas, talvez por este motivo os alunos estejam perdendo o “medo” e gostando da disciplina de Matemática.

Alguns tinham medo da disciplina de Matemática, mas eles estão vencendo. Eu acredito que uma criança não pode ficar com medo do fracasso, **então eles têm enfrentado muito bem, gostado das atividades**. Mas também **nossas atividades têm sido diferenciadas, diversificadas, as atividades devem ser atrativas**. (PROFESSORA A, 2017, grifo nosso).

A última etapa do projeto é a exposição dos trabalhos confeccionados. É agendado pela equipe da escola o dia da exposição, os pais e a comunidade são previamente convidados. Os alunos fazem a recepção dos visitantes, dando-lhes as informações necessárias sobre as descobertas feitas durante o projeto.

Terradas (2011) ressalta que nos contextos matemáticos é possível a prática interdisciplinar, desde que os professores estejam abertos a novos métodos, capazes de gerar o aprendizado adequado para seus alunos. Tanto na pesquisa do autor, como nos estudos das autoras Fortunato, Confortin e Silva (2013), a importância da interdisciplinaridade é reconhecida pelos professores e compreendida como o envolvimento e o diálogo entre as disciplinas. No entanto, os autores constataram que a interdisciplinaridade não acontece efetivamente como uma ação pedagógica nas escolas pesquisadas, isso decorre da “hierarquização do saber; da fragmentação da prática na e da escola; e da falta de diálogo entre os protagonistas do processo educativo – alunos, professores, gestão” (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p. 88), e por “haver lacuna tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores” (TERRADAS, 2011, p. 97).

Como todo projeto, as ações da escola devem ser pensadas e organizadas em conjunto pela equipe, uma vez que cada um tem seu papel no processo educativo. Durante o período de observação na E.E.M.M., não registrei nenhuma das etapas do projeto “Construindo números e vivenciando realidades”.

9 CONSIDERAÇÕES

Para finalizar esta dissertação – que procurou investigar quais práticas adotadas pelos docentes e demais profissionais da Escola Estadual Matta Machado têm potencial de contribuir para desempenho da referida escola no IDEB – retomo o exposto nos capítulos anteriores e teço algumas considerações.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar as possíveis ações implementadas pela Escola Estadual Matta Machado que contribuem para o desempenho dessa escola no IDEB. Os objetivos específicos foram: i) Caracterizar o contexto sociocultural em que a Escola Estadual Matta Machado está inserida; ii) Identificar, de maneira geral, se e como são utilizados os resultados expressos pelo IDEB e quais as possíveis ações utilizadas pela Escola Estadual Matta Machado diante desses dados.

Na perspectiva de responder aos objetivos deste estudo, foi adotada uma metodologia de abordagem qualitativa, os dados foram produzidos através de análise documental, observações não participantes e entrevistas semiestruturadas. Para analisar os documentos norteadores da escola pesquisada (Resolução 2197/2012, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico), foi utilizada a Análise de Conteúdo, e para a análise dos dados empíricos (entrevistas e observações não participantes), foram elaboradas categorias de análise.

O desenvolvimento desta investigação confirmou a hipótese de que a análise dos resultados das avaliações externas pode levar os profissionais da escola a repensar suas práticas com o objetivo de melhorar seu desempenho.

É importante considerar que as avaliações, sejam elas internas ou externas, indicam possibilidades para a otimização do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, possuem limitações como as destacadas neste trabalho.

Como síntese do **primeiro objetivo de pesquisa**, diante das análises realizadas com base nos dados produzidos nesta investigação, foi possível identificar que todos profissionais da escola – efetivos e designados – têm a formação necessária para o cargo em que atuam. Diferentemente do que indica a literatura, – que as escolas com alto IDEB possivelmente atendem alunos com nível socioeconômico privilegiado –, esta investigação constatou que os alunos são advindos de diversos bairros, bem como parte desses alunos vive em situação de pobreza, indicando nível socioeconômico diversificado.

Destaco, no contexto da escola, a opção por uma gestão democrática. A equipe de gestão procura cultivar as relações baseadas no respeito, no diálogo e na tomada de decisões

conjuntas. Outro aspecto que merece destaque é a expressiva participação e acompanhamento dos pais. Para tanto, a escola criou a comissão de pais que acompanha as atividades da escola, auxiliando também nos eventos promovidos.

Como síntese do **segundo objetivo de pesquisa**, os resultados desta investigação, confirmando as evidências de outras pesquisas, apontam que os fatores associados ao desempenho da escola no IDEB são: dedicação e compromisso dos profissionais com o processo de ensino e aprendizagem; participação e acompanhamento dos pais; gestão democrática; trabalho em equipe; ambiente escolar respeitoso e harmônico; foco na avaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem; foco nas atividades de leitura e escrita; recuperação contínua e paralela.

Saliento que os resultados encontrados nesta investigação fazem parte de um contexto e não devem ser tratados isoladamente. Cada escola possui suas especificidades, motivo pelo qual seus indicadores não devem ser entendidos como 'fórmula de qualidade'.

Na E.E.M.M. os resultados das avaliações subsidiam, como previsto tanto no Regimento Escolar como no PPP, intervenções pontuais – que ocorrem em sala de aula – e intervenções extraclasse denominadas Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD).

O trabalho de intervenção conta com toda a equipe da escola, sendo desenvolvido não somente pelos professores em sala de aula, mas também pela professora eventual, professora de biblioteca, pelas supervisoras e pela vice-diretora. Os momentos de estudos e debates são desenvolvidos durante as reuniões de Módulo II, sendo destacadas as conquistas e discutidas soluções para as fragilidades identificadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os índices alcançados pela E.E.M.M. a colocam em lugar de destaque em relação às outras escolas do município e do estado. De fato, apesar de a escola apresentar alunos com o nível socioeconômico menos favorecido a mesma consegue manter o desempenho no IDEB. Tal evidência justifica-se, a meu ver, pelo fato de haver muito trabalho. Os sujeitos desta investigação afirmam que na escola há muita cobrança e exigência, entretanto, reconhecem que as exigências permitem que os “profissionais evoluam profissionalmente”.

O fato de a escola ter a prática de utilizar os descritores das avaliações externas, no planejamento das aulas e na elaboração das avaliações internas e diagnósticas, bem como de analisar os resultados das avaliações com base nesses descritores, é fator importante a considerar-se como associado à manutenção do desempenho no IDEB.

Mesmo com os indicadores em destaque dentre as escolas do município, o que contribui para que a escola seja vista com ‘bons’ olhos pela comunidade, a E.E.M.M. não é perfeita e não está isenta de problemas que demandam busca por melhorias. Por exemplo,

vale destacar o não uso de tecnologias pelos docentes, o fato de os computadores disponíveis não terem acesso à *internet*, e serem necessárias reformas e adequações para tornar a escola de fato acessível (o que depende de investimentos do Poder Público).

Identifiquei que a E.E.M.M. possui uma identidade, determinada por um conjunto de características que são assumidas pelos profissionais que nela atuam, no entanto não se pode afirmar que todos os profissionais da escola assumam essa identidade.

Para pesquisas futuras, indica-se a ampliação da investigação para escolas que apresentem IDEB similar e mais baixo, visando à realização de um estudo mais abrangente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. (Org.) Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, M. T. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, C. L.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. **Revista Retrato da Escola**, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

BONAMINO, A. Pesquisadora revela a importância de encarar a avaliação como atividade-meio, 13 ago. 2014, 2014. Entrevista a CAP/CAED/UFJF. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/2014/08/13/pesquisadora-revela-a-importancia-de-encarar-a-avaliacao-como-atividade-meio/>>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/2Fdecreto/2Fdecreto%2Fd6094.htm&usg=AOvVaw0Ow7nBovol0_wl1tK11UCB>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

BRASIL. **Resolução 2197/2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=10317-resolucao-2197-2012-6709-kb-pdf0>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CADERNO tipos de avaliação educacional. In: **Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física**. p. 61-69. Portal da Educação. Disponível em:

<http://ava.opet.com.br/conteudo/editora/curso_cosmopolis/avaliacao_educacional/PDF_ava_educ_UT6.pdf>. Acesso em: 21 ag. 2017.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO . **Parecer 1.132/1997**. Dispõe sobre Educação Básica nos termos da Lei 9394-1996. Disponível em:

<www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_details%26gid%3D6894%26Itemid%3D185+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CORRÊA, T. R. S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS 2012**. 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2010b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DIRETORA. Entrevista semiestruturadas [9-14 jun. 2017]. Entrevistadora: Alessandra Cristina Pacheco. Diamantina, 2017.

ESCOLA ESTADUAL MATTA MACHADO. **Gráficos de resultados**. Diamantina (MG), 2017. Arquivo da escola.

ESCOLA ESTADUAL MATTA MACHADO. **Projeto político pedagógico**. Diamantina (MG), 2017a. 346 p.

ESCOLA ESTADUAL MATTA MACHADO. **Regimento escolar**. Diamantina (MG), 2017b. 47 p.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Cacém: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.3, p. 581-600, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. (Texto para discussão, n. 26). Disponível em: <<http://www.publicacoes.INEP.gov.br/detalhes.asp?pub=4121>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERREIRA, J. **Boas práticas administrativo-pedagógicas que colaboram para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental do estado de São Paulo no IDEB**. 2015. 394 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FERREIRA, M. L. S; NUNES, S. M. L. **Desigualdade sociais X desempenho em leitura dos estudantes brasileiros no PISA1**. Buenos Aires: Saece, junho de 2011. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab15.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FONSECA, R. M. P. **Satisfação profissional nas USF da ARS Centro Fatores intrínsecos e extrínsecos do trabalho**. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Economia da Saúde) - Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

FORTUNATO, R. P.; CONFORTIN, R; SILVA, R. T. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 22, n. 43, p. 75-89, 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/28_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/145070534/30-A-Consolidacao-da-Politica-de-Avaliacao-da-Educacao-Basica-no-Brasil+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IAIES, G. *et al.* **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2003. Disponível em: <www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Portal INEP. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Devolutivas pedagógicas**. Portal INEP. Brasília, 2015f. Disponível em: <<http://devolutivas.INEP.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Escala de proficiência**: 5º ano. Portal INEP. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica**: resultados e metas. Portal INEP. Brasília, 2015d. Versão atualizada em 05/09/2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica**: índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb. Portal INEP. Brasília, [199-?]. Disponível em: <download.inep.gov.br/...ideb/o_que...ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PISA**. Portal INEP. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, 2015h. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/porta1/download/1362>>. Acesso em: 05 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plataforma devolutivas**. Portal INEP. Brasília, 2015g. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/devolutivas>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portal INEP**. Brasília, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar: resultados finais. Portal INEP. Brasília, 2015e. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**. Portal INEP. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

KLAUCK, G. A. C. **Indicadores de qualidade de ensino**: estudo em escola destaque no Ideb. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARDEGAN, E. G. V. **Avaliações externas e qualidade da educação**: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, E. C. C. **Construindo uma escola eficaz**: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MARTINS, M. de F. L. **Avaliação diagnóstica**: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9054/1/Disserta%C3%A7ao%20Final%20F%C3%A1tima%20Martins.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIGUEL, L. O. dos S.; BRAGA, E. R. M. **A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar**. 21 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2272-8.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, J. A. de A. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

NUNES, S. M. L. **A proficiência matemática dos alunos brasileiros no Pisa 2003: uma análise dos itens de Incerteza**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NUNES, S. M. L.; VIEIRA, G. M. O desempenho em Matemática dos estudantes brasileiros no PISA. In: CONGRESO NACIONAL, 4., 2011 e ENCUESTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 3., 2011. **Anais...** Buenos Aires: Saece, 2011. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab61.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2015 results: excellence and equity in education**. Paris: OECD Publishing, 6, dec. 2016. v. 1.

OVANDO, N. G. **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Org.). As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 368 p. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/politicas-e-monitoramento-da-qualidade-do-ensino-fundamental-cenarios-municipais-dirce-nei-freitas-e-egiselle-martins-real-orgs.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PACCOLA, R. A. Avaliação em larga escala: as políticas de responsabilização e o discurso da qualidade no SARESP do estado de São Paulo. In: COVRE, A; SOUZA, M. C.; RIBEIRO, V. (Org.). **Pensando a educação: desafio e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015. p. 175-213.

PACHECO, L. F. **As competências empreendedoras na gestão da educação básica em Diamantina-MG**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2015.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 169-191, 2012. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3489>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POFESSORA A. Entrevista semiestruturadas [9-14 jun. 2017]. Entrevistadora: Alessandra Cristina Pacheco. Diamantina, 2017.

POFESSORA B. Entrevista semiestruturadas [9-14 jun. 2017]. Entrevistadora: Alessandra Cristina Pacheco. Diamantina, 2017.

PORTAL QEdu. [2017]. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

PORTUGAL. Ministério da Educação E Ciências. Gabinete de Avaliação Educacional. Provas de aferição de: Língua Portuguesa e Matemática. **Informação conjunta**, 5 jan. 2012. Disponível em:

<http://agpedrogao.pt/portal/Provas_Afericao_2012/PA_IC_LP_M_2012.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

RIBEIRO, A. R.; RIBEIRO, B. A; L. JUNIOR, C. M. Capacitação continuada: o jogo como recurso pedagógico importante no processo ensino aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2., Salvador, 2012. **Anais...** Salvador: CIDEB, 2012. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Ribeiro.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

RODRIGUES, M. de F. B. **A influência da experiência profissional e da formação contínua na prática pedagógica**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2015.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, maio/ago., p. 345-366, 2010.

SOARES, J. F. **José Francisco Soares: IDEB na lei?** Simon's site, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300013&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: xx abr. 2017.

SOUSA, S. Z. Entrevista com a professora doutora Sandra Zákia Sousa: avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1184/pdf_177>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. Possibilidades e Desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SUPERVISORA. Entrevista semiestruturadas [9-14 jun. 2017]. Entrevistadora: Alessandra Cristina Pacheco. Diamantina, 2017.

TERRADAS, R. D. A importância da interdisciplinaridade na educação matemática. **Revista da Faculdade de Educação**, ano 9, n. 16, p. 95-114, 2011.

UMBELINO, G.; LOPES, C. Proposta metodológica para a delimitação de bairros em Diamantina. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 17., 2016, Diamantina. **Anais...** Diamantina: UFVJM, 2016. Disponível em: <http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2016/anais/politicas_publicas/156-253-1-RV_2016_10_09_00_58_37_954.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Portal CAED/UFJF**: tipos de avaliação. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

VARAJÃO, G. F. D. C. **Por uma geografia de Diamantina-MG**. 2015. 232 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ANEXO 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA: DIRETOR

1. Por que você optou pela carreira do magistério? Houve influência de pessoas próximas a você na escolha profissional?
2. Qual a sua formação? Você pretendia ser diretor (a) quando iniciou no magistério? Quanto tempo atua nesta escola?
3. Você já atuou em outras escolas? Antes de assumir o cargo de diretor (a), você já possuía alguma experiência na área da gestão escolar?
4. Como é seu envolvimento nas questões pedagógicas da escola?
5. Você está contente com a função que exerce?
6. Você busca se atualizar no exercício das suas funções? De que forma?
7. Como você conceitua a E.M.M.M. em termos de estrutura e convivência?
8. O que a equipe faz quando o resultado da nota do IDEB é divulgado?
9. Conhece a escala Saeb? Utiliza? Se não, as atividades propostas estão em concordância com os resultados da Prova Brasil x escala Saeb?
10. Como detecta as habilidades que devem ser reforçadas?
11. Como se dá o processo de recuperação dos alunos? Como você avalia o envolvimento da equipe nessas ações? Os pais são envolvidos neste processo?
12. Como acha que a escola é vista pela comunidade? A visão da comunidade tem influência na procura pela escola?
13. Como você caracterizaria o contexto sociocultural que em escola está inserida?
14. Gostaria de informar ou acrescentar algo?

ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA: SUPERVISOR

1. Como foi sua opção pela carreira do magistério?
2. Qual a sua formação? Quanto tempo atua nesta escola? De que forma você busca se atualizar em relação a sua profissão?
3. Antes de assumir o cargo de supervisor (a) na Escola Matta Machado, você já possuía alguma experiência anterior em outra escola? Se sim, de quantos anos?
4. Você está contente com a função que exerce?
5. O corpo docente da escola aceita com facilidade suas intervenções?
6. Como você conceitua a escola em termos de estrutura e convivência?
7. De que maneira acontece o acompanhamento pedagógico dos alunos?
8. Como se dá o processo de recuperação dos alunos? Como você avalia o envolvimento da equipe nessas ações? Os pais são envolvidos neste processo?
9. Quais atividades são promovidas no horário de módulo II na escola? Você acompanha os professores? De que maneira?
10. O que a equipe faz quando o resultado da nota do IDEB é divulgado?
11. Conhece a escala Saeb? Utiliza? Se não, as atividades propostas estão em concordância com os resultados da Prova Brasil x escala Saeb?
12. Como detecta as habilidades que devem ser reforçadas?
13. Como acha que a escola é vista pela comunidade? A visão da comunidade tem influência na procura pela escola?
14. Como você caracterizaria o contexto sociocultural que a escola está inserida?
15. Gostaria de informar ou acrescentar algo?

ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA: PROFESSOR

1. Como foi sua opção pela carreira do magistério?
2. Qual a sua formação? Quanto tempo atua nesta escola?
3. É efetivo ou designado? Caso seja efetivo, como foi o processo de opção por trabalhar nesta escola?
4. Em quantos cargos você atua? Se mais de um, atua em outra escola?
5. De que forma você busca se atualizar em relação a sua profissão?
6. Você está contente (a) com a função que exerce?
7. Como você conceitua a E.M.M.M. em termos de estrutura e convivência?
8. De que maneira é feito o acompanhamento pedagógico dos alunos?
9. Como se dá o processo de recuperação dos alunos? Como você avalia o envolvimento da equipe nessas ações? Os pais são envolvidos neste processo?
10. Como acontecem as reuniões de módulo II na escola? Quais atividades são desenvolvidas?
11. A escola desenvolve algum tipo de projeto voltado para a sua disciplina? Se sim, qual? Como é desenvolvido?
12. O que a equipe faz quando o resultado da nota do IDEB é divulgado?
13. Conhece a escala Saeb? Utiliza? Se não, as atividades propostas estão em concordância com os resultados da Prova Brasil x escala Saeb?
14. Como detecta as habilidades que devem ser reforçadas?
15. Como acha que a escola é vista pela comunidade? A visão da comunidade tem influência na procura pela escola?
16. Qual é a metodologia que você acredita ser eficiente para o aprendizado dos alunos na disciplina que leciona?
17. Qual é a percepção dos alunos frente ao conteúdo de Matemática / Língua Portuguesa? (A pergunta será feita para o Professor regente de cada uma das disciplinas).
18. Como você caracterizaria o contexto sociocultural que em escola está inserida?
19. Gostaria de informar ou acrescentar algo?

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: **O IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RAZÃO DO DESEMPENHO DA ESCOLA NO IDEB**, por ser _____ da Escola Estadual Matta Machado, escola objeto da pesquisa.

A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Alessandra Cristina Pacheco sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o coordenador, o pesquisador e com a UFVJM, ou com a Escola Estadual Matta Machado.

O objetivo geral deste trabalho é investigar as possíveis ações implementadas pela Escola Estadual Matta Machado que contribuem para o desempenho da escola no IDEB.

Os objetivos específicos são: a) Caracterizar o contexto sociocultural em que a Escola Estadual Matta Machado está inserida; b) Identificar, de maneira geral, se e como são utilizados os resultados expressos pelo IDEB e quais possíveis ações utilizadas pela Escola Estadual Matta Machado diante destes dados.

Caso decida aceitar o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas relacionam-se com o desempenho da sua função na escola e seu ponto de vista em relação ao contexto global da pesquisa.

O risco relacionado com sua participação nesta pesquisa é mínimo, ou seja, pode ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder determinada pergunta. No intuito de minimizar tal situação, a entrevista será realizada em uma sala reservada para garantir a privacidade neste momento. Ademais você poderá a qualquer momento optar em não responder à (s) pergunta (s) ou solicitar o fim da entrevista durante sua realização.

Apesar de todos os esforços por parte dos pesquisadores, há também o risco se você ser identificado, isso pode ocorrer de maneira involuntária e não intencional. No intuito de minimizar tal situação os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo da sua identificação.

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa é o de possibilitar a discussão e a reflexão sobre a realidade escolar, além de contribuir de forma significativa para às pesquisas na área.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo o anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores. Não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se a qualquer momento houver algum dano a você, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome dos Pesquisadores: Alessandra Cristina Pacheco. Dra. Adriana Assis Ferreira

Endereço: UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba – Diamantina - MG. Mestrado em Educação/PPGIEd – Sala 17 do Prédio 2. Telefones: (38) 3532-1261; (38) 3532-1253 Email: alessandra.pacheco@ufvjm.edu.br e aassisferreira@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba – Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior. Secretária: Ana Flávia de Abreu. Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br ou cep@ufvjm.edu.br

ANEXO 5 - CARTA DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DIAMANTINA**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**Carta de Instituição Co-Participante**

Eu Leonardo Aparecida Soares, Superintendente Regional de Educação, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual Matta Machado, autorizo a realização do estudo **“O IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RAZÃO DO DESEMPENHO DA ESCOLA NO IDEB”**. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Alessandra Cristina Pacheco, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O pesquisador responsável da pesquisa se compromete a resguardar a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Diamantina, _____ de _____ de 2016

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**ANEXO 6 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO -
ANEB/PROVA BRASIL 2013**

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível*	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Até Nível 1: 0-150	Neste nível foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225-250	Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6: 250-275	Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.

Nível 7: 275-300	Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: 300-325	Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: 325-350	Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

**ANEXO 7 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA– 5º ANO -
ANEB/PROVA BRASIL 2013**

Escala de Proficiência de Matemática – 5º ano - Aneb/Prova Brasil 2013

Nível*	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 125-150	Grandezas e medidas Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2: 150-175	Números e operações; álgebra e funções Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3: 175-200	Espaço e forma Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4: 200-225	Espaço e forma Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.

<p>Nível 5: 225-250</p>	<p>Espaço e forma Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas.</p> <p>Grandezas e medidas Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros.</p> <p>Números e operações; álgebra e funções Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.</p>
<p>Nível 6: 250-275</p>	<p>Espaço e forma Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.</p> <p>Grandezas e medidas Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área.</p> <p>Números e operações; álgebra e funções Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais</p>

	<p>de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplica-lo por 1. Tratamento de informações Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
Nível 7: 275-300	<p>Espaço e forma Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
Nível 8: 300-325	<p>Espaço e forma Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
Nível 9: 325-350	<p>Espaço e forma Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com</p>

	reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).
Nível 10: 350-375	Espaço e forma Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.

* * O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.